

Sara Nunes

Prática de *mindfulness* na educação pré-escolar

Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada

Apresentado com vista à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar / Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (2.º ciclo de estudos), ao abrigo do Despacho n.º 1105/2010 (Diário da República, 2.ª série – n.º 10 - 15 de janeiro de 2010).

Orientador: Doutora Clementina Nogueira

Almada, Maio, 2018

Agradecimentos

Agradeço à minha orientadora Doutora Clementina Nogueira, pelas orientações e pelo “partir-pedra” que me ajudaram a transformar a experiência de *mindfulness* num trabalho de investigação.

À professora Cristina Gonçalves pelos conhecimentos transmitidos, pelo constante desafio e questionamento relativamente ao papel do educador de infância. Pela sincera disponibilidade em ouvir, aconselhar e guiar.

À Professora Rita Alves pelo seu papel provocador, demolidor de muros e limitações da conceção de escola. Agradeço os contactos e as partilhas de informação que certamente continuarei a procurar após investigação.

À minha querida professora Helena de Castro, mestre das questões da alma e do coração, agradeço todo o papel que desempenhou na minha formação profissional e pessoal. Pelo apoio e encorajamento, nos momentos mais difíceis de ultrapassar.

Agradeço também aos professores Pascal Paulus, Fernando Santos e Joaquim Pedroso, pelos conhecimentos que muito contribuíram para construção um novo olhar sobre o currículo e (re)definição da palavra *aprender*.

À minha orientadora da PES, Ana Rodrigues, pela disponibilidade constante e por todos os ensinamentos que me permitiram ultrapassar os desafios sentidos na prática interventiva.

Um especial agradecimento à Fátima, pelos livros, pelo chá, pela manta e o aquecedor que me aconchegaram todos os sábado passados na biblioteca.

Ao Ricardo, o meu amparo. Obrigada por cuidares da nossa casa, da nossa vida e de mim, para que este percurso fosse possível de se realizar. Pelo amor, paciência e resiliência que só tu poderias ter.

Ao meu irmão, por me provocar a terminar este sonho. Pelas horas de deslocções, apoio informático e por todos os imprevistos e contratempos que resolveste. Sem ti não seria possível.

À Sónia, minha irmã de alma, pelo apoio incansável. Obrigada por cuidares de mim e me guiares em cada etapa. Pela constante disponibilidade, pelas palavras encorajadoras e por seres o espelho da verdade que tenho dificuldade em ver.

À minha mãe, farol de todas as tempestades. Obrigada pelo colo, pelas lágrimas enxutas nos momentos de desespero. Obrigada por ofereceres sempre a tua ajuda, mesmo sabendo que não poderias fazê-lo por mim.

Aos meninos da Escola Básica das Laranjeiras, as primeiras sementes de amor que plantei mundo da educação e que, progressivamente, me encaminharam para a via do desenvolvimento transpessoal na infância.

Aos meus sobrinhos, pela ausência que não vos consegui explicar, mas que um dia irão compreender.

Os sonhos são para cumprir!

Dedicatória

Para a Joana, o Rodrigo, a Mathilde, o Gonçalo e
a Alice.

*“Semeia um pensamento e colherás um desejo; semeia um desejo e colherás a ação;
semeia a ação e colherás um hábito; semeia o hábito e colherás o carácter.”*

(Tihamer Thot)

Resumo

O presente relatório tem como tema a prática de *mindfulness* em contexto de Jardim-de-Infância.

Corresponde a uma investigação qualitativa, que pretende articular os fundamentos teóricos da investigação em educação com as experiências observadas e vividas no contexto de jardim-de-infância, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado de Educação Pré-Escolar.

Tratando-se de uma metodologia de investigação-ação e de acordo com o paradigma de interpretativo, este estudo visa compreender as condições necessárias para a implementação de um Programa Mindfulness com crianças em idade pré-escolar.

De acordo com os procedimentos de investigação escolhidos e os resultados das situações vividas e observadas e por mim empiricamente analisados, será descrita e apresentada a implementação de um programa *mindfulness* as condições necessárias para a prática de *mindfulness* no jardim-de-infância e tecido o perfil do educador *mindfulness*.

No final serão apresentadas as considerações relativamente à investigação e ao projeto implementado. Serão apresentadas as dificuldades e limitações da investigação, bem como o possível contributo para a construção de uma nova conceção de Educação e, consequentemente, de Educadores.

Palavras-Chave:

Atenção-plena; Programa de mindfulness em Pré-escolar; Perfil do educador mindfulness, Inteligência Emocional; Educação de Infância; Investigação-Ação.

Abstract

This report focuses on the practice of mindfulness in the context of kindergarten.

It corresponds to a qualitative investigation, which aims to articulate the theoretical foundations of research in education with the experiences observed and lived in the context of kindergarten, within the scope of the Supervised Teaching Practice of the Master of Pre-School Education.

As an action-research methodology and according to the interpretative paradigm, this study aims to understand the conditions necessary for the implementation of a Mindfulness Program with preschool children.

According to the research procedures chosen and the results of the situations lived and observed by me empirically analyzed, it will be described and presented the implementation of a mindfulness program, the necessary conditions for the practice of mindfulness in kindergarten and fabric the profile of the mindfulness educator.

The final considerations regarding the research and the implemented project will be presented. The difficulties and limitations of the research will be presented, as well as the possible contribution to the construction of a new conception of Education and, consequently, of Educators.

Key words:

Full-Attention; Preschool mindfulness program; mindfulness Educator profile, Emotional Intelligence; Childhood Education; Research-Action.

Índice Geral

1 - Introdução.....	13
2 - A Prática de Ensino Supervisionada	15
2.1 - Pressupostos da Prática de Ensino	15
2.2 - Contexto Socioeducativo da Prática de Ensino	19
2.2.1 - A Instituição.....	19
2.2.2 - O Grupo	20
2.2.3 - O Espaço	21
2.2.4 - O Tempo	22
2.2.5 - As Interações.....	23
2.3 - O Problema de Investigação	25
3 - A Investigação.....	27
3.1- Quadro Teórico de Referência.....	27
3.1.1 - O conceito de <i>mindfulness</i>	27
3.1.2 - Jon Zabat-Zinn e o <i>Mindfulness</i>	28
3.1.3 - A Psicologia Transpessoal	30
3.1.4 - Relatório de Edgar Foure para a Unesco	31
3.1.5 - Inteligência emocional	32
3.2 - Objeto de estudo	33
3.3 - Métodos e Procedimentos.....	33
3.4 - Narrativa Descritiva da Investigação	35
3.4.1 - 1ª Fase do programa de <i>mindfulness</i> : A prática informal de <i>mindfulness</i> .	35
3.4.2 - 2ª Fase do programa de <i>mindfulness</i> : A prática formal de <i>mindfulness</i>	37
3.5 - Avaliação do processo de implementação do programa de <i>mindfulness</i>	46
3.6 - O perfil do educador <i>mindfulness</i>	48
4 - Considerações Finais.....	53
5. Bibliografia.....	57

Índice de Figuras

Figura 1- Bola expansora.....	36
Figura 2 - Mandala com elementos da natureza	36
Figura 3 - Posturas de ioga	39
Figura 4 – Pintura de mandalas	39
Figura 5 – Respiração com bola expansora e pernas cruzadas em flor de lótus.....	41
Figura 6 – O “amigo da respiração”	41
Figura 7 - Jogo da Teia.....	42

Lista de Tabelas

Tabela 1- Cronograma da intervenção no âmbito da investigação.....	35
--	----

Índice de Anexos

Anexo A - Modelo de planificação de uma sessão de <i>mindfulness</i>	60
Anexo B - Grelha de Momento de Relaxamento	61

Lista de Siglas

AAAF – Atividades de Animação e de Apoio à Família

IPSS- Instituição Particular de Solidariedade Social

PES – Prática de Ensino Supervisionada

1 - Introdução

O presente trabalho consiste no Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada, última etapa de avaliação do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Trata-se de uma investigação-ação desenvolvida em contexto de Pré-Escolar com o objetivo de descrever o processo da implementação de um programa de *mindfulness* com crianças dos três aos cinco anos de idade.

O tema de investigação emergiu da prática de ensino supervisionada em contexto de Creche (PESI), despertando um interesse que passou rapidamente a uma vontade de querer *fazer e agir* sobre a realidade educativa observada. Os dois contextos educativos permitiram observar como as práticas, as propostas, e abordagem do educador incide essencialmente nos aspetos do intelecto, nos conhecimentos científicos, deixando para um plano secundário a formação da personalidade, a consciência de Si e as questões emocionais da criança.

Acredito que a escola não deve ser apenas um local de ensinar a “fazer”. Cabe-lhe, sobretudo, ensinar a *ser*. Aprender a “ser” é aprender a sentir, perceber-se e conectar-se consigo própria. Através de um mergulho interior, a criança começa a ganhar consciência de si, a saber relacionar-se consigo e também com o outro. Este *saber ser* reflete-se inevitavelmente na construção da relação com outro que constitui um dos aspetos fundamentais para o desenvolvimento e progresso das sociedades.

Acreditando na importância do papel destas questões do foro pessoal e existencial no desenvolvimento da personalidade da criança e, conseqüentemente, como estrutura essencial para o desenvolvimento de um trabalho mais intelectual, procurei encontrar estratégias, práticas e metodologias que me permitissem realizar uma prática pedagógica que atuasse mais no campo do desenvolvimento transpessoal¹ da criança.

Desta forma, este estudo terá a natureza de uma investigação-ação. Como qualquer conhecimento, o conhecimento profissional deve evoluir e sujeitar-se a mudança, o que torna pertinente a investigação – ação. O educador passa de objeto a sujeito de investigação. Através da investigação-ação é possível tentar dar resposta a problemas concretos “... *formular as*

¹ O desenvolvimento transpessoal tem como objetivo o estudo da consciência e reconhecimento dos significados de dimensões espiritual da mente, na manifestação dos valores positivos. Insere-se no ramo da psicologia Transpessoal, cuja tarefa é elevar o inconsciente a uma dimensão superior e promover a sua expressão. (Maslow 1968).

questões a estudar, elaborar os objetivos a prosseguir e as metodologias para os abordar e monitorizar, definir formatos para avaliar os resultados” (Máximo-Esteves, 2008, p. 11.).

A primeira parte do relatório destina-se ao contexto em que decorreu a investigação. Apresenta os princípios orientadores e metodologias adotadas na prática profissional, a caracterização da entidade cooperante e o os aspetos primordiais que estiveram na origem da escolha do tema da investigação.

A segunda parte do relatório compreende o projeto de intervenção desta investigação. Neste ponto será apresentada a fundamentação teórica onde serão definidos os principais conceitos relacionados com o *mindfulness*. Seguidamente será definido o objeto de estudo e identificados os principais objetivos com a implementação de um programa de *mindfulness* em contexto de Pré-Escolar. Ainda nesta parte, apresenta-se a metodologia da investigação que compreende a indicação e justificação das escolhas metodológicas. O último ponto da segunda parte compreende a apresentação/descrição do programa implementado, seguido da análise e discussão dos resultados.

Para terminar serão apresentadas as considerações finais e as referências bibliográficas.

2 - A Prática de Ensino Supervisionada

2.1 - Pressupostos da Prática de Ensino

A intervenção pedagógica suportou-se num conjunto de teorias fundamentadas por teóricos da psicologia, da educação e do desenvolvimento humano. Os vários autores sustentam o conjunto de crenças, valores e princípios com os quais me identifico, que regem a minha conduta como pessoa e consequentemente como educadora. O estudo das teorias e dos modelos educativos levaram-me a uma posição neste campo bastante vasto. Uma posição por oposição às teorias tradicionalistas onde a criança tem um papel de objeto de aprendizagem. A base da educação tradicional é a transmissão de saberes que se consideram essenciais e imutáveis. O professor/educador é o transmissor desses saberes, tal como lhe foram transmitidos no passado, pelo mesmo motivo e para o mesmo fim. Nesta pedagogia, *“os objetivos da educação são baseados na transmissão desse património perene e na sua tradução em aquisição de capacidades (pré)académicas, na aceleração das aprendizagens, na compensação dos défices que obstaculizam a educação”* (Formosinho, 2013, p.27). O ponto de partida para a construção do meu perfil de educadora é o afastamento deste caminho onde o desenvolvimento da criança não é tido segundo uma abordagem holística, mas sobre uma perspetiva essencialmente intelectual. Uma oposição às práticas de ensino prescritivo que privam o indivíduo da descoberta da sua individualidade, desapegadas de um sentido de unidade perante a vida e o mundo.

Situo-me no campo das Teorias Humanista e Espiritual. A primeira é uma abordagem derivada da psicologia humanista, impulsionada fortemente pelo psicólogo norte-americano Carl Rogers (1902-1987) que se contrapõe às abordagens convencionais de carácter behaviorista e psicanalista da época. Esta abordagem incide na questão da formação da personalidade e por isso também se pode denominar de teoria personalista. Caracteriza-se por uma orientação não diretiva e por uma abordagem centrada na pessoa e em todos os aspetos do domínio humano. Surge, segundo o psicólogo americano Abraham Maslow (1908-1970) como uma terceira corrente, conhecida como Terceira Frente da Psicologia onde a conceção da criança ganha outra dimensão. Esta não é tida como um ser movido por instintos primários (freudismo) nem é tida como uma animal que responde automaticamente a estímulos do meio (behaviourismo).

A criança é abordada por uma perspetiva mais holística, completa e integradora onde lhe é possível construir-se como pessoa livre. Maslow e Rogers acreditam que cada ser humano pode ser uma pessoa “boa”, ter um “bom” coração e contribuir positivamente para a sociedade. Ultrapassando largamente as práticas que contemplam essencialmente o campo do intelecto, esta

teoria assenta em pressupostos que transcendem o domínio académico e científico. Preocupa-se com questões ligadas à realização pessoal como a moralidade, as emoções, a criatividade, a aceitação e integração, a autoestima, a confiança, a realização, o respeito, a confiança, o amor, a família, a amizade, os relacionamentos, a segurança do corpo e a saúde. Maslow organizou estas necessidades em categorias dando origem a uma pirâmide conhecida como “hierarquia de necessidades”.²

No decorrer da prática de ensino supervisionada procurei promover situações ou simplesmente deixar que as crianças vivessem momentos em que lhes fosse “permitido” serem apenas si próprias, de forma autêntica, genuína e empática, podendo sentir e reconhecer o que há em si. Evitei intervir logo nas situações, dando tempo e espaço para se apropriarem-se das sensações e emoções, construindo o seu próprio conhecimento relativamente ao mundo exterior e o mundo interior. É nesta perspetiva que me apoio nos contributos da Teoria Espiritual.

Longe de religiosíssimos ou fundamentalismos, preocupo-me bastante com esta questão da relação da pessoa com vida e com o universo, pois acredito nos benefícios que este (auto)conhecimento pode ter para cada indivíduo e para o Mundo. Afinal, como poderemos nós mudar o mundo e torná-lo num lugar harmonioso se não soubermos qual o nosso papel nele? Quais as nossas reais potencialidades? Como e com o que é que podemos contribuir? Para além do plano material, acredito que a vida possui uma dimensão imaterial, a que habitualmente chamamos Alma, que nos remete para um plano de consciência universal.

Acredito que este plano faz parte da consciência holística que a educação deve ter sobre a criança ou qualquer outro ser contemplando não só os aspetos do exterior, mas também do interior, isto para quem como eu pretende, por meio da Educação, ajudar a formar pessoas, no verdadeiro sentido. O movimento espiritualista nasceu nos inícios do século XIX, tendo como origem as filosofias religiosas orientais tais como o Budismo e o Taoísmo e tem referências como Mestre Bucke, Eckhart, Osho. É um movimento assente essencialmente nas questões da transcendência e da consciência e que procura dar resposta a questões que comprometem o pleno e harmonioso desenvolvimento do ser humano.

Os valores que dominam a visão espiritualista assentam em princípios como a realidade percebida como um Todo, um sentimento global de pertença à Vida e à espécie humana; descoberta dos valores fundamentais de amor e respeito pela vida, através dos vários níveis de consciência;

² Também conhecida como *pirâmide de Maslow* corresponde a uma divisão hierárquica de necessidades humanas, divididas em cinco grupos diferentes, sendo que cada nível só pode ser satisfeito, após satisfeitas as necessidades do nível imediatamente anterior.

desenvolvimento das potencialidades de cada indivíduo e participação consciente no crescimento individual bem como o desenvolvimento do indivíduo através da comunidade.

Para possibilitar este tipo de educação, é importante que a escola ofereça uma experiência educativa que vise a criatividade existencial do ser humano possibilitando o desenvolvimento de todo o seu potencial através de experiências educativas que sejam significativas, que façam sentido, que afetem e que atinjam a criança de modo a que ocorra uma transformação nas várias dimensões pessoais.

Para desenvolver a ação interventiva, procurei suportar-me em modelos alternativos à pedagogia transmissiva, de implementação possível e pertinente no contexto da ação e que de alguma forma integrassem os pressupostos da teoria humanista-espiritual. Assim sendo procurei alicerçar a prática de ensino supervisionada no modelo pedagógico *Highscope*, inspirei-me também na Pedagogia-em-Participação desenvolvida pela Associação Criança e recorri a algumas práticas do método Montessori

O modelo *Highscope* reconhece que a aprendizagem é feita por meio da ação da criança e não por repetição e memorização, como no modelo tradicional. O currículo *Highscope* diferencia-se por meio de características específicas como a organização da ação pedagógica em torno de “experiências-chave” e pela reconceptualização do papel do adulto. Inspirando-me neste modelo, procurei que a minha atuação contemplasse o princípio da aprendizagem ativa, descrito segundo “experiências-chave” que contemplam uma interação acolhedora e facilitadora entre o adulto e a criança; um ambiente físico e acolhedor orientado para a criança; horários e rotinas adaptadas, observações diárias que orientam as interações, trabalho de equipa entre os vários agentes (pais, educadores, auxiliares) e a planificação da ação. Procurei também ser um novo modelo de adulto que gere oportunidades para a criança iniciar experiências e propor atividades que lhe permitem efetuar aprendizagens.

De um modo geral, foi minha intenção “*pôr a criança em contacto com uma nova realidade educacional estimulante onde se acredita que ela, por sua iniciativa, constrói o conhecimento, tendo, portanto, o adulto um papel menos diretivo e mais de apoio e suporte*”. (Formosinho, 2013, p.75).

À Pedagogia de Participação fui buscar o reforço do papel do educador e da criança. Esta pedagogia não é um modelo, mas sim a perspetiva pedagógica da Associação Criança, apoiada pela Fundação Aga Khan de Portugal desde a sua formação e que atualmente é utilizada em diversos contextos de Lisboa. Também se assume como uma proposta de rutura com a

pedagogia tradicional, trazendo um novo entendimento sobre o processo de ensino aprendizagem e o ofício de aluno e professor.

A essência de uma pedagogia de infância participativa é *“a criação do espaços e tempo pedagógicos onde as interações e relações sustentam atividades e projetos que permitem às crianças coconstruir a sua própria aprendizagem, e celebrar as suas realizações”* (Formosinho. 2011, p. 19).

Tendo em conta esta ideia, tentei criar um ambiente pedagógico nutrido de um tipo de relações e interações, com espaço para o desenvolvimento de atividades e projetos onde a experiência os valores, as culturas e os saberes são valorizados através do diálogo com os saberes e conhecimentos dos adultos, permitindo à criança ser, viver, conhecer, criar e significar.

Com uma outra intenção, transversal a todo o projeto de intervenção, recorri a práticas do Método Montessori. A obra de Maria Montessori sustenta-se no princípio básico de que as crianças precisam de um ambiente apropriado onde possam viver e aprender. Ressoa com as teorias humanistas, na medida em que *“a característica fundamental de seu programa pedagógico é que ele dá igual importância ao desenvolvimento interno e ao desenvolvimento externo, organizados de forma a se complementarem.”* (Cribari & Xavier, 2010, p. 18)

Montessori atribui um imenso valor às tarefas de foco mental como exercícios de paciência, exatidão e repetição, com a finalidade de treinar o poder de concentração. Segundo a percursora

(...) era importante que esses exercícios fossem feitos a cada dia no contexto de uma “tarefa” verdadeira, e não como simples jogos ou passatempos. Eles eram complementados por uma prática da imobilidade e da meditação, que marcavam a passagem da educação “externa” para a educação “interna” (Cribari & Xavier, 2010, p. 20).

Este estado de concentração da mente é muito semelhante ao conceito de Atenção Plena, traduzida em inglês como *mindfulness*, uma técnica que implementei de forma subtil, progressiva e sistematizada, ao longo de todo o projeto de intervenção. *Mindfulness* entende-se como o estado da mente saudável, através da qualidade de estar atento, consciente e presente.

2.2 - Contexto Socioeducativo da Prática de Ensino

2.2.1 - A Instituição

A prática de ensino supervisionada decorreu numa instituição particular de solidariedade social (IPSS) inserida no concelho de Almada. É uma zona de baixo poder económico o que se reflete nas dificuldades das famílias que cada vez mais procuram a ajuda e apoio dos Centros de Solidariedade Social. A escola corresponde a um edifício de quatro andares que acolhe 164 crianças com idades compreendidas entre um e seis anos de idade, distribuídas por quatro salas de pré-escolar e quatro salas de creche.

O espaço exterior destinado às crianças do pré-escolar situa-se no rés-do-chão do edifício e integra uma área bastante ampla para o número de crianças. Contém um equipamento polivalente, em forma de castelo, com escorrega, cordas, escalada, pontes, escadas e esconderijos que permitem às crianças esconder-se, trepar, saltar, escalar, escorregar, pendurar, e muitas outras atividades psico-motoras.

A área de recreio é vedada por um gradeamento de arame que garante a segurança das crianças e permite simultaneamente o contacto visual com o exterior. Uma fração do recreio contém um canteiro grande de areia da praia com chorões. Não é permitido brincar no interior do canteiro nem mexer na areia, no entanto as crianças fazem-no frequentemente, principalmente as de 3 anos.

O recreio é bastante exposto, sem zonas de abrigo para o sol e a chuva, o que limita a sua utilização durante o período de inverno ou nos dias de maior calor. Estando a escola inserida numa zona costeira, frequentemente o chão e os equipamentos estão molhados devido à humidade trazida pelo mar durante a noite. Nestes dias, as educadoras optam por não fazer o recreio, sendo frequente numa semana as crianças brincarem apenas duas ou três vezes no espaço exterior.

Relativamente ao espaço interior, as instalações do rés-do-chão e 2º andares são restritas ao Pré-Escolar e o 1º andar é destinado à Creche. O acesso ao 2º andar é feito pelas escadas.

O horário de funcionamento da escola decorre das 8h00 às 19h00, sendo que a componente letiva decorre das 9h00 às 16h00 tanto para a creche como para o pré-escolar.

A equipa pedagógica desta instituição é composta por 8 educadoras, sendo uma simultaneamente coordenadora pedagógica da instituição, 5 auxiliares de ação educativa e 5 ajudantes de ação educativa. Existe também uma educadora responsável por lecionar o Inglês e a Psicomotricidade, que também ajuda na substituição de elementos educativos em falta e apoia o momento do almoço.

O número de auxiliares e ajudantes de ação educativa permite não só o acompanhamento e apoio da ação pedagógica das educadoras, como também colmatar eventuais faltas ou ausências de pessoal. A equipa é bastante coesa e todos os membros estabelecem uma relação apazível de harmonia que se traduz num ambiente de respeito, confiança e afetividade.

2.2.2 - O Grupo

O grupo é constituído por 25 crianças, 12 do sexo masculino e 13 do sexo feminino, com idades entre os três e cinco anos de idade. A maioria das crianças tem quatro anos e uma minoria tem cinco a caminho de seis. Todas as crianças frequentam a instituição desde o ano letivo anterior.

As crianças de quatro e cinco anos pertencem desde o ano letivo anterior à própria sala, denominada Sala Girassol, enquanto que as crianças de três anos provêm de outra sala, tendo sido separadas do seu grupo uncial da Creche e distribuídas por três das quatro salas do pré-escolar. Três meninas utilizam chucha, duas apenas para dormir, e outra para dormir e para se confortar no momento de acolhimento, quando se separa da mãe. Duas destas meninas ainda utilizam fralda no momento do repouso.

O grupo é bastante heterogéneo no que respeita a conhecimentos e interesses, devido às características individuais de cada uma, ao contexto familiar e sobretudo, às diferentes faixas etárias. No entanto, de um modo geral as crianças são pouco curiosas e interessadas em novas aprendizagens, preferindo brincar nas áreas. Verifica-se também uma distinção relativamente aos comportamentos no que respeita ao cumprimento de regras da sala e de convivência com os adultos e os pares.

Estas características do grupo são o reflexo das diferenças socioeconómicas das famílias das crianças. Mesmo não tendo acesso ao Projeto Curricular de Sala, através de conversas com os adultos da sala e de observações minhas dos momentos de entrega e receção dos filhos na escola, verificava a existência desta assimetria.

Uma parte das famílias tem poucas habilitações literárias e encontra-se no desemprego ou empregadas no sector da limpeza e do comércio, contrastando com uma outra parte já com habilitações ao nível do ensino superior. As famílias diferem também no que respeita às nacionalidades, existindo seis crianças brasileiras, duas cabo-verdianas, uma menina síria e as restantes são portuguesas.

2.2.3 - O Espaço

A intervenção decorreu em duas salas distintas. O Projeto foi concebido tendo em conta todas as características do ambiente educativo, nomeadamente o espaço. O espaço sofreu alterações duas vezes, obrigando a ajustes e adaptações ao projeto inicialmente concebido. A sala original localiza-se no rés-do-chão e entrou em obras profundas no segundo mês de intervenção.

A sala deslocou-se para o 2º andar, para a antiga sala de reunião das educadoras, com uma área consideravelmente inferior à da sala anterior. O impacto desta mudança sentiu-se de forma muito acentuada nas dinâmicas do grupo, na utilização do espaço e dos materiais, nas brincadeiras e nas rotinas das crianças.

A dimensão significativamente mais reduzida deste novo espaço, levou a uma nova organização das áreas, tendo sido alguns materiais suprimidos e alguns móveis de arrumação e mesas inseridos no corredor, no exterior da sala. A área do tapete e da casinha mantiveram-se tal como estavam, a área da garagem fundiu-se com a área dos legos e as peças de encaixe, situada diretamente ao lado da casinha sem nenhuma divisória, permitindo às crianças misturar brinquedos e materiais pedagógicos que levam de uma zona para a outra. Os jogos mantêm-se numa prateleira inacessível às crianças. Existe, ainda, uma mesa para plasticina entre a área dos desenho e o tapete da garagem, que limite a circulação das crianças entre os espaços.

A grande mudança está relacionada com a área da expressão plástica que foi transferida para o corredor de passagem exterior à sala, juntamente com os materiais de apoio ao desenho. Esta disposição dos espaços e materiais limita a visibilidade global sobre a sala e as crianças.

No geral, as áreas continuam pouco claras e confusas, mal delimitadas e a transição entre os espaços tornou-se difícil, devido à falta de espaço. Este fator origina muitos conflitos. As crianças pisam-se e empurram-se nas transições, as áreas estão lotadas, não tem material suficiente para que todos possam brincar.

A casa de banho, situando-se na outra ponta do corredor, mais distante da sala, o que faz com as crianças se distraiam na brincadeira pelo corredor. As sanitas são pequenas, sendo mais indicadas para as crianças de três anos. A maioria está entupida e verte água que se espalha pelo chão, tornando-o perigoso e escorregadio. Os lavatórios e dispensadores de papel estão à altura das crianças e são em número suficiente para que possam fazer a higiene de forma autónoma. O dispensador de sabão encontra-se vazio. As crianças não têm sabonete disponível para fazer a sua higiene de forma correta e saudável, lavando as mãos apenas com água. A inexistência de sabão é um constrangimento para a criança que o solicita frequentemente ao adulto após fazer as suas necessidades fisiológicas para poder lavar as mãos.

2.2.4 - O Tempo

O acolhimento é o primeiro momento do dia. Inicia por voltas das 9h15, hora a que a educadora traz o grupo da sala de Atividades de Animação e de Apoio à Família (AAAF), para a própria sala. As crianças são acolhidas calorosamente com um abraço, um beijinho ou um colo de consolo para as separações mais difíceis dos pais.

À medida que vão chegando, sentam-se no tapete, em roda, conversando e partilhando brinquedos de casa com os seus amigos. A maioria das crianças chega depois das 9h30. O tempo do tapete dura até às 10h. É o espaço primordial de comunicação entre a educadora e as crianças. É o momento de grande grupo no qual se dá a exploração dos instrumentos de pilotagem, se canta a canção do Bom Dia, ouvem-se histórias ou lançam-se as atividades propostas pelo educador.

A educadora é também a Coordenadora da instituição, sendo solicitada muitas vezes, o que leva a uma quebra nas rotinas da sala. As rotinas acabam por não ser respeitadas sendo os momentos de grande grupo, especialmente na primeira parte da manhã, frequentemente interrompido pelas auxiliares que entram na sala para dar recados ou por crianças que chegam mais tarde. Momentos como ouvir uma história, cantar uma música, são interrompidos várias vezes, com pessoal que entra na sala, fala alto, pais que dão recados no próprio momento, e chamadas telefónicas que são atendidas também no momento da história. As crianças inquietam-se, perdendo a concentração muito rapidamente, devido ao excessivo tempo no tapete e às interrupções constantes. Ainda no tapete, tomam a merenda e bebem água. Caso a educadora traga alguma atividade planeada apresenta-a ao grupo no tapete e de seguida parte para a sua execução em pequenos grupos, enquanto o restante grupo brinca nas áreas de interesse e desenvolvimento.

Segue-se o momento do recreio, das 11h às 11h30. É o único tempo de contacto com o exterior, mas não é certo, nem rotineiro. O frio, a humidade da noite, a falta de tempo para terminar os trabalhos, ou excessivo tempo que as crianças demoram a arrumar são motivos para não se ir ao recreio. Isto reflete-se no comportamento crianças, que se tornam mais agitadas e inquietas durante os momentos que se seguem. Segue-se o momento da higiene para o almoço. As crianças sentam-se em roda indo duas a duas à casa-de-banho, enquanto cantam canções. Nos dias sem recreio, este momento de roda torna-se demasiado agitado. As crianças não conseguem acompanhar as canções, nem manter-se calmos nos seus lugares, agarrando-se, empurrando-se, rebolando pelo chão.

Após a refeição, as crianças de três e quatro anos retornam à sala, diretamente para os sanitários, onde fazem uma nova higiene e se preparam para o repouso.

As crianças de cinco anos não dormem a sesta. aguardam no refeitório, juntamente com as crianças de cinco anos das restantes salas do Pré-Escolar, formando um novo grupo de cerca de 15 elementos. Este grupo denominado “Exploradores”, aguarda no refeitório que haja uma auxiliar ou educadora disponível para levar o grupo para o momento de higiene e posteriormente para a sala onde ficaram até ao momento do lanche. Ficam bastante impacientes, sozinhos na sua mesa, sem permissão para trocar de lugar e juntar-se com os amigos, numa outra mesa. Seguem do almoço para a higiene, e novamente para a sala onde se sentam no tapete. Estão geralmente bastante agitados e dispersos. Querem brincar, mexer-se, empurrar-se. Conversam mais alto que habitual, atiram-se para o chão de joelhos, deitam-se e rebolam, comportamento deixa a auxiliar descontente e leva a fortes chamadas de atenção, sendo frequentemente ameaçados de ir dormir na sala dos “bebés”, como castigo.

O grupo dos “exploradores” fica ao cuidado de uma das quatro educadoras do pré-escolar, por um período de um mês, de forma rotativa. Obedece a um planeamento e rotina pensado especificamente para este grupo: 2ª feira dia de ginástica, 3ª feira dia de “cadernos” no qual realizam exercício escritos de matemática e português, e a 4ª, 5ª e 6ª são os dias destinados ao projeto a desenvolver naquele mês. A planificação diária das atividades é pensada e executada pela educadora responsável pelo grupo em cada mês. Contudo, a rotina deste grupo também não é cumprida na medida em que, de acordo com outras necessidades, as educadoras trocam a vez de dirigir o grupo, ou não existe ninguém disponível para dirigir o grupo. Para solucionar estas situações são colocadas mesas no exterior das quatro salas de pré-escolar, onde os “exploradores” pintam desenhos ou modelam plasticina. Nestas situações, as crianças têm uma dificuldade ainda maior em regular o seu comportamento, pois estão sozinhas, não podem falar alto para não acordar quem dorme, e são obrigadas a estar novamente sentadas e contidas, após o momento do almoço, durante 2h30.

2.2.5 - As Interações

No que respeita a dinâmicas de relações entre as crianças, verifica-se um claro padrão de formação de grupos de acordo com as idades. É comum observar alguns elementos do grupo dos quatro e dos cinco anos em brincadeiras conjuntas, ao contrário das crianças de três anos que brincam e conversam preferencialmente entre si. As interações entre as crianças de três anos e o

restante grupo são poucas ou praticamente inexistentes, parecendo que a sala é formada por dois grupos independentes.

De um modo geral as crianças são sociáveis e comunicativas. O mesmo verifica-se na relação com os adultos, a quem recorrem e respondem com à vontade, com a exceção de um menino de quatro anos que muito pouco comunica, solicita ou recorre ao adulto. Quando este se lhe dirige, não responde nem interage, chegando inclusive a desviar o olhar, evitando estabelecer contacto visual direto.

As crianças têm vários conflitos interpessoais, nomeadamente na partilha de brinquedos e no respeito e cumprimento das regras de convivência social. A maior parte dos conflitos e das agressões ocorrem no grupo dos três e quatro anos.

No que respeita à gestão de conflitos, sendo um grupo bastante heterogêneo existem vários conflitos e problemas entre as crianças, devido à imaturidade que têm na resolução de conflitos. Nestas situações, são ignoradas ou perentoriamente ordenado o pedido de desculpas. Os adultos não procuram formas para converter o comportamento das crianças em oportunidades para ensinar a prender. Não existem estratégias pensadas para apoiar as crianças e encorajar a socialização.

As interações adulto-criança são determinadas pelo tipo de ambiente. Não se verifica uma atitude de apoio. Não se verifica também um interesse genuíno pelo o que as crianças dizem ou pensam, pelo que o diálogo não corresponde a uma alternância de ouvir e falar entre o educador e o grupo.

As interações entre as crianças e o educador não são regulares devido aos períodos de ausência da educadora. No momento de grande grupo, quando se encontra presente, de forma apressada, transmite o programa do dia, apresentado o plano de trabalho. Este que deveria ser um espaço de partilha de troca de informações, saberes e discussão de ideias, é um momento de prescrição de trabalho do educador para as crianças. É frequente ouvir-se as crianças entre si trocarem comentários sobre o que ouvem, no entanto não lhes é dada oportunidade de partilhá-los com o grupo, de serem incluídos na conversa.

O ambiente é o reflexo da alternância de momentos de ausência e de presença do educador. Quando está presente, está por pouco tempo, geralmente durante as primeiras duas horas ou, até só durante uma hora. Sendo o tempo curto, o educador aproveita ao máximo para orientar e prescrever o trabalho do dia, não dando tempo e oportunidade à crianças de comunicarem, expressarem os seus interesses. Após este momento, vão para as áreas sem nenhuma orientação na distribuição, nas trocas de área, ou nas regras de convivência e utilização dos materiais o que resulta em brincadeiras conflituosas, desorganizadas.

Por estas características, verifica-se a existência de dois tipos de ambiente contrastantes, segundo os pressupostos do modelo *HighScope* (Homann, M., & Wikart, D, 2007) relativamente ao ambiente de aprendizagem, sendo estes um ambiente diretivo e um ambiente permissivo. Ambiente diretivo porque quem detém o controlo é adulto. É ele que fala e que dá instruções, sendo o currículo centrado nos objetivos do adulto e não das crianças. Neste modelo prevalecem as atividades de repetição e reprodução, no qual o produto da aprendizagem se torna o próprio objetivo. No ambiente permissivo, quando o educador não está, são as crianças que têm o controlo, o educador não acompanha nem observa a brincadeira, sendo apenas um vigilante que só intervém para responder às solicitações, para dar informações ou para repor a ordem. Sendo eu um adulto desconhecido foi necessário algum tempo para estabelecer laços afetivos com a maioria do grupo e cativar o seu interesse para que participassem nas minhas propostas não de atividade ou me permitissem entrar nas suas brincadeiras. Especialmente o menino acima referido, que durante os dois primeiros meses não criou qualquer tipo de relação comigo, ignorando e rejeitando as minhas tentativas de aproximação ou de diálogo. Para ele eu não existia. Algumas crianças chegaram inclusive a desafiar-me com os seus comportamentos de desrespeito e incumprimento de regras, indicações ou solicitações da minha parte.

2.3 - O Problema de Investigação

O mundo evolui a paços largos, trazendo mudanças e impondo novas necessidades às sociedades. A educação de hoje, mais focada em formar pessoas capazes de estar a altura de um mercado de trabalho cada vez mais competitivo e exigente, centram o ensino no aprender a conhecer e aprender a fazer. Formam-se as crianças de hoje, para o dia de amanhã, para que se tornarem-se adultos dotados de conhecimentos técnicos e científicos, especializados numa determinada área de conhecimento que lhes permite atingir o que se entende como sucesso.

Neste percurso exigente e exaustivo deixa-se para um plano secundário, ou até inexistente, a busca pelo conhecimento primordial, não para viver no futuro, mas no presente, aqui e agora - o conhecimento de Si Próprio. No contexto de intervenção da PESI e PESII deparei-me com a constante incongruência entre o Projeto Educativo da Instituição assente no tema “Os Valores” e a prática dos intervenientes educativos. Procurei identificar os momentos e atitudes nos quais a ação pedagógica contemplasse a formação do carácter, da personalidade, da consciência de si próprio. Procurei também encontrar evidências do resgate dos valores humanos, quer por meio do incentivo, quero por meio do modelo, que em grande parte me pareciam forçados e descontextualizados e até inexistentes. Não encontrando a resposta às questões supra referidas, procurei através deste estudo

de investigação, suportado por um quadro teórico eu sustenta e os benefícios do *mindfulness* dar resposta à questão: Como desenvolver uma prática pedagógica com base nos princípios do *mindfulness*?

3 - A Investigação

3.1- Quadro Teórico de Referência

3.1.1 - O conceito de *mindfulness*

O conceito *mindfulness* pode traduzir-se em português para atenção plena, embora a tradução seja um tanto redutora para explicar tudo o que envolve esta atitude mental que se tem tornado cada vez mais reconhecido pelos seus benefícios. Por esse motivo, o termo é utilizado maioritariamente em inglês. *Mindfulness* entende-se como o estado da mente saudável, através da qualidade de estar atento, consciente e presente. Um estado em que se presta atenção de propósito e sem julgamento, ao momento presente, de forma gentil, sem intenção de modificá-lo.

O *mindfulness* surge nos finais da década de 60 do século XIX. Em 1967 desponta o Movimento Potencial Humano e o New Age (Nova Era), uma fusão de vivências espiritualistas, animalistas e “paracientíficas” como proposta de um novo modelo de consciência moral, psicológica e social. Com este movimento surge também um interesse em estudar a consciência, sobre outra visão, de uma forma não ordinária.

Os resultados de vários estudos, tais como *Effects of Mindfulness on Psychological Health* (Keng, Robins & Smoski, 2011) e *The Buddha on Meditation and States of Consciousness* (Goleman, 1972) têm contribuindo para a valorização do *mindfulness* como uma ferramenta a utilizar em práticas terapêuticas, tendo Keng, Robins, & Smoski, (2011) referido que

(...) as suas atitudes de não julgamento e aceitação plena das experiências são elementos da consciência considerados a antídotos potencialmente efetivos contra formas comuns de angústia psicológica, ansiedade, preocupação, medo, raiva, etc. muitos dos quais envolvem tendências inadaptadas para evitar, reprimir ou superar os pensamentos e emoções angustiantes.

Numa das investigações os autores (Keng, Robins e Smoski, 2011) concluem que a prática e cultivo da atenção plena facilitam o funcionamento psicológico. Verificaram a existência de uma correlação entre os resultados de estudos correlacionais, estudos de intervenção clínica e estudos experimentais com base laboratorial de atenção plena, que sugerem a existência de uma associação positiva entre a atenção plena e a saúde psicológica. Terminam o artigo, indicando que o treinamento da atenção pode provocar efeitos psicológicos positivos. Esses efeitos variaram desde

o aumento do bem-estar subjetivo, redução de sintomas psicológicos e reatividade emocional, até uma melhor regulação do comportamento.

O *mindfulness* tem vindo a entrar no mundo da educação, por meio da Parentalidade Consciente. Os primeiros passos neste sentido foram dados Zabat- Zinn em 1997 ao publicar o livro *Everyday Blessings: The Inner Work of Mindful Parenting*, sobre a forma como o *mindfulness* pode melhorar a relação entre pais e filhos.

Atualmente, vários autores publicaram livros, de carácter mais de guia prático para pais, como *Educar com Mindfulness* de Mikaela Oven, (Oven, 2015) *Mindfulness para Pais* de Laura Sanches (Sanches, 2016) que nos mostram como a adoção de uma atitude *mindfulness* permite criação de uma relação forte que permite um desenvolvimento saudável de todas as partes envolvidas – crianças e educadores.

3.1.2 - Jon Zabat-Zinn e o *Mindfulness*

É no campo teórico e filosófico fértil do final dos anos 60 que Kabat-Zinn se dedica ao estudo do *mindfulness*, sendo o principal responsável pela sua divulgação desde a década de 70. Kabat-Zinn é médico e fundador do Center for Mindfulness in Medicine, Health Care, and Society da Universidade de Medicina do Massachusett desenvolvendo, o primeiro programa de *mindfulness* em 1979. O programa era isento de qualquer conotação religiosa e dirigido para pessoas com problemas de saúde, pacientes no hospital onde trabalhava. O programa consistia num curso estruturado em oito semanas, no qual os pacientes podiam aprender técnicas de meditação e exercícios de ioga que permitiam uma diminuição significativa dos níveis de stress.

Jon Kabat-Zinn torna-se um dos grandes responsáveis do reconhecimento que esta prática tem vindo a colher, pois desde esta época que a Atenção Plena vem caminhando, lado a lado, com a ciência. Kabat-Zinn já era praticante da meditação zen budista, tendo sido discípulo de um monge budista no Vietnam. O médico começou a perceber que o estado de atenção plena que aprendia com o monge, juntamente com alguns exercícios que praticava no ioga, continham um imenso valor. Esta era também uma altura em que o ioga e a meditação começavam a ter o seu lugar nas sociedades ocidentais, porém ainda muito conectados à tradição religiosa budista, o que acaba por limitar a sua divulgação.

Trazendo a experiência pessoal da prática de meditação budista para o contexto científico, Kabat-Zinn consagrou-se pioneiro na difusão desta técnica que foi alvo de variadas investigações relativamente ao seu contributo na redução do stress e consequente melhoria da saúde. Conseguiu

também mudar a forma como até então era vista a meditação. Simplificou o seu conceito, contribuindo para o abandono da crença que devia ser prática com muito afincio, durante horas a fio, inserido num contexto religioso.

O *mindfulness* assenta em três componentes fundamentais (Sanches, 2016): prestar atenção intencional ao momento presente, abandonar a tendência para o julgamento e, por fim, acolher todas as partes da nossa experiência, contudo, ainda está muito enraizada a ideia de que para meditar é necessário que a mente esteja completamente parada, em silêncio. Se os pensamentos não desaparecem, significa que estamos a meditar mal, ou não estamos a conseguir. Através desta técnica, Kabat-Zinn tenta demonstrar o contrário: não existem metas a atingir quando se medita e não é possível meditar bem ou mal. Meditar é, por si só, o ato de prestar atenção ao que acontece na nossa mente.

Esta abordagem traz uma leveza à prática de meditação e torna-a acessível a qualquer indivíduo que a pratique. Não é necessário esvaziar completamente a mente, sentir-se totalmente relaxado nem sentar-se em posição de flor de lótus, de olhos fechados, durante horas, para sentir os benefícios do *mindfulness*. O *mindfulness*, ensina-nos que podemos aprender uma nova forma de nos relacionarmos com o que acontece dentro de nós: emoções, sentimentos e pensamentos. Não é necessário eliminar, lutar ou tentar modificá-los, basta aprender a mudar o foco, a redirecionar a atenção, criando um modo diferente de nos relacionarmos com a nossa experiência interna porque *“quando aprendemos a relacionar-nos melhor com o que se passa dentro de nós, torna-se mais fácil encontrar alternativas para lidar também com o que se passa fora”* (Sanches, 2016, p.22). Para meditar basta estar disposto a trazer a mente de volta para o momento presente, cada vez que dermos conta que ela já se afastou do momento ou da respiração que estamos a observar.

Ciente da dificuldade do cultivo desta nova forma de consciência Kabat-Zinn, edita o livro *Full Catastrophe Living*, (1990) no qual define as nove atitudes que permitem ampliar as práticas formais ou informais do *mindfulness*. São estas:

- 1 - “Não julgar”, adotando antes o papel de testemunha imparcial da própria experiência;
- 2- “Ser paciente”, consigo e com a vida, deixando os acontecimentos desenrolarem-se no seu próprio ritmo”;
- 3- “Ter uma mente de principiante”, vendo cada momento como único e portador de um universo de novas possibilidades;
- 4- “Ser confiante”, aprendendo a confiar em si próprio, na sua intuição e experiência (mesmo nos erros);
- 5- “Não lutar”, apenas observar a mente e os pensamentos sem querer contrariar ou negar;
- 6- “Aceitar”, a vida, nós, e as nossas experiências exatamente como são;

- 7- “Deixar ir” desapegando-nos das pessoas, das emoções e dos pensamentos que já não nos servem e que nos prendem;
- 8- “Ser grato”, trazendo gratidão ao momento presente, pelo simples facto de estar vivo e respirar;
- 9- “Ser generoso”, estando ao sincero e honesto cuidado do outro.

3.1.3 - A Psicologia Transpessoal

A prática de *mindfulness* tem vindo a ser utilizado como ferramenta terapêutica no âmbito da Psicologia Transpessoal, uma tendência moderna da Psicologia. A Psicologia Transpessoal combina princípios de várias correntes psicológicas com aspetos do budismo tibetano, tendo como objetivo o estudo da consciência.

O interesse pelo estudo da consciência tem vindo a desenvolver-se desde os anos 40, no terreno da Psicologia Humana desenvolvida por Abraham Maslow (1908 – 1970) e Carl Rogers (1902 – 1987), após a Psicanálise e o Behaviorismo. Rogers e Maslow dão início aos estudos no campo da Psicologia Humanista que se caracteriza por uma orientação não diretiva e por uma abordagem centrada na pessoa e em todos os aspetos do domínio humano. A Psicologia Humanista torna-se o berço da Psicologia Transpessoal que surge posteriormente no Estados Unidos, nos anos 60, a partir de um movimento que ficou conhecido como a “quarta força” da Psicologia. Esta nova corrente integra corpo, mente e espírito, tendo como objetivo o estudo da consciência-

A Psicologia Transpessoal, inicialmente denominada de Psicologia da Consciência, foi objeto de vários estudos, como os que serviram suporte científico para a recente obra *Traços Alterados* (2018) da autoria de Richard Davidson e do psicólogo David Goleman, reconhecido pelo trabalho desenvolvido no campo da inteligência emocional. Nesta obra podemos encontrar o resultado de várias investigações desenvolvidas no âmbito da Psicologia Transpessoal, em que se verifica a relação entre um determinado modelo da mente e a transformação da consciência no sentido dos estados alterados.

Segundo as investigações, a mente pode apresentar dois tipos de estádios: estádios “saudáveis” e “doentios”, sendo que os nossos estádios mentais variam frequentemente entre agitação, egoísmo, desejo e sentimentos menos positivos (Davidson & Goleman, 2018, p. 54). Por outro lado, “os estados saudáveis incluem a constância mental, a compostura, a constante *mindfulness* e a confiança realista” (Davidson & Goleman, 2018, p. 54) e curiosamente um subconjunto de estados saudáveis como descontração, flexibilidade, adaptabilidade e maleabilidade aplicam-se ao corpo em simultâneo. As pesquisas dos autores indicam que enquanto imerso na

atenção plena os estados “doentios” do meditador são suprimidos tendo este conhecimento servindo de suporte para o desenvolvimento da teoria de como o treino mental – *mindfulness* - poderia conduzir ao desenvolvimento de traços alterados positivos (Davidson & Goleman, 2018, p. 55). Os autores conduziram as suas investigações no sentido de comprovar que a meditação é um instrumento que possibilita a incorporação de traços positivos como a bondade, a paciência, a presença, a aceitação e a calma constante.

3.1.4 - Relatório de Edgar Foure para a Unesco

Em 1973, Edgar Foure, coordena a elaboração de um Relatório “Aprender a Ser” (Foure, 1973), no qual preconiza a Educação do Futuro, um marco no pensamento educacional da Organização e uma das principais iniciativas da UNESCO. O relatório é orientado segundo quatros postulados sendo um deles, segundo Foure,

(...) uma educação formadora das pessoas, cujo advento se torna mais necessário à medida que coações sempre mais duras separam e fragmentam cada ser. trata-se então de não mais adquirir, de maneira exata, conhecimentos definitivos, mas de preparar para elaborar ao longo de toda a vida, um saber em constante evolução e de aprender a ser (1973, p. 225)

Esta noção da importância de uma abordagem na educação centrada na pessoa, no desenvolvimento da personalidade e de todos os aspetos do domínio humano, embora remonte há 45 anos atrás, mantém-se atual e é urgente. Foure (1973) fala-nos da importância de aprender a *ser* no seu relatório, indicando que

(...) a educação não pode limitar-se como no passado a formar, em função de um modelo predeterminado de estruturas, de necessidades e de ideias, os quadros da sociedade de amanhã, nem preparar de uma vez para sempre os jovens para um certo tipo de existência. A educação deixou de ser um privilégio de uma elite e de estar vinculada a uma determinada idade. Ela tende a coexistir com a totalidade da comunidade e com relação à existência do indivíduo” (p, 249)

colocando num plano prioritário o desenvolvimento pessoal, relativamente ao desenvolvimento intelectual e ao conhecimento académico.

Aprender a Ser é o primeiro dos Quatro Pilares da Educação – aprender a ser , aprender a conhecer, aprender a fazer, e aprender a viver juntos - nos quais se baseia o Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (1998), No entanto, talvez seja o

pilar menos contemplado pelos educadores, em prol dos restantes pilares, embora deva ocupar o mesmo espaço no currículo e na formação das crianças e jovens.

3.1.5 - Inteligência emocional

A prática de *mindfulness* atua essencialmente no domínio das emoções. A inteligência emocional tem sido alvo de estudos e terreno de muitas investigações, particularmente na área da educação. Segundo Daniel Goleman, autor do livro *Inteligência Emocional* (1995), “*em termos médios, as crianças tornaram-se mais nervosas e irritáveis, mais rabugentas e caprichosas, mais deprimidas e solitárias, mais impulsivas e desobedientes*” (Declaire e Gottman, 1999, p. 9) o que revela uma diminuição das competências emocionais das crianças.

Numa investigação sobre as emoções iniciada em 1984 da qual resultou o livro *Inteligência Emocional na Educação* (1999) Declaire e Gottman reconhecem a importância do desenvolvimento emocional, concluindo que as crianças que aprendem a reconhecer e a dominar as suas emoções desenvolvem uma maior autoconfiança, saúde física e bem-estar. Os autores referem, inclusive, que o campo das emoções é frequentemente colocado em segundo plano, ou até mesmo negligenciado na educação das crianças. Para Declaire e Gottman, uma boa educação ultrapassa o campo do intelecto, entrando no domínio da personalidade, que tem sido vindo a ser ignorado. Esta mudança impõe aos agentes educativos um trabalho de orientação emocional, contrastante com trabalho o essencialmente desenvolvido no âmbito dos conhecimentos científicos e do intelecto. Por outras palavras, os agentes educativos “*têm um papel ativo no treino e no desenvolvimento das suas capacidades humanas fundamentais designadamente a compreensão e a capacidade de enfrentar sentimentos perturbadores, o controlo dos impulsos e a empatia*” (Goleman in Declair e Gottman, 2000, p. 10).

Deste modo, o *mindfulness*, através das suas nove atitudes (Kabat-Zinn, 1990) assumidas pelo educador, da prática mediativa, exercícios de ioga e relaxamento, aplicados às crianças, permite desenvolver um trabalho significativo de orientação emocional. Por sua vez, a orientação emocional baseia-se na comunicação emocional, onde a empatia e a confiança são o meio que permite ajudar as crianças a lidarem com o medo, tristeza, a raiva e outros sentimentos, através de pontes de afeto e confiança construídas entre o adulto e a criança.

3.2 - Objeto de estudo

O estudo visa compreender como conceber e implementar um programa de *mindfulness* com crianças em idade pré-escolar.

A investigação terá como principais objetivos:

- Perceber quais as condições favoráveis e necessárias para a prática de *mindfulness* na educação.
- Definir o perfil do educador *mindfulness*.
- Construir um plano de *mindfulness* para crianças dos três aos cinco anos (pré-escolar).

3.3 - Métodos e Procedimentos

A investigação proposta enquadra-se numa abordagem qualitativa, no sentido em que *“abordagem qualitativa permite elaborar propostas fundamentadas, oferecer explicações dos fenómenos e tomar decisões informadas para a ação educativa, contribuindo tanto para a teoria como para a prática.”* (Alves & Azevedo, 2010, p.49). O estudo tem a natureza de uma investigação-ação sendo que visa não apenas observar e descrever a realidade do contexto em que decorre mas também atuar sobre a mesma, experienciando uma nova realidade e promovendo a mudança.

Por se tratar de um investigação – ação recorreu-se à observação participante como técnica de recolha de dados para o estudo. A observação é um acontecimento natural da vida quotidiana, no entanto, esta pode ocorrer de forma deliberada e sistematizada quando se destina a observações específicas, como acontece numa investigação em educação. A forma de observação pode diferir na sua essência, sendo definida de acordo com os objetivos do investigador, variando em grau de formalidade e rigorosidade, conforme o que se pretende observar.

Deste modo, a observação efetuada no âmbito de uma investigação-ação é mais formal, controlada, sistematizada e centrada numa situação específica visando o máximo de rigor e objetividade nos resultados observados (Sousa, 2005). Procedeu-se a uma observação formal e deliberada, como o objetivo de observar situações concretas como o desempenho das crianças nos exercícios realizados, nas tarefas propostas, bem como os comportamentos demonstrados em situações específicas.

Na observação participante o investigador é o instrumento principal de observação; isto permite-lhe a compreensão do mundo social a partir do interior pois partilha a mesma condição do

grupo que observa. Assim, “a participação, ou seja, a intervenção observador - observado está ao serviço da observação; ela tem por objetivos recolher dados (sobre ações, opiniões ou perspetivas) aos quais um observador exterior não teria acesso. (Boutin, Goyette & Lessard-Hebert, 1990, p. 155).

Por basear-se essencialmente na observação de comportamentos e atitudes no decorrer da ação, o estudo tem uma configuração fortemente empírica. O procedimento desenvolvido corresponde a um conjunto de ações levadas a cabo pelo investigador, de forma estruturada e sistematizada. A fase inicial é essencialmente exploratória, na qual serão encabeçadas situações pontuais de prática de *mindfulness* informal. Estes momentos serão registados e avaliados, visando verificar a evolução das ações. A avaliação é um processo contínuo e essencial para este estudo, pois “*procede-se a uma avaliação com a finalidade de verificar se a evolução das ações está a suceder em conformidade com o previsto ou se há necessidade de se efetuarem ajustes ou correções.*” (Sousa, A. 2005, p. 96) .As inferências resultantes da primeira fase serviram para implementar a segunda fase do estudo, na qual será desenvolvida uma prática formal de *mindfulness*. Paralelamente serão narradas situações que apresentam evidências do estudo levado a cabo.

Os dados foram recolhidos através de instrumentos distintos: Grelha de Registo e Reflexão⁵, de natureza descrita e narrativa (APÊNDICE A); Diários de Borda e Notas de Campo de natureza narrativa e, por fim, Fotografias, instrumentos de natureza tecnológica.

Os instrumentos de natureza descritiva tendem a basear-se numa análise retrospectiva dos acontecimentos anteriormente registados, tendo como objetivo “*fornecer uma descrição aprofundada e pormenorizada dos fenómenos estudados (acontecimentos, comportamentos, conversas) e, comparando-os entre si, construir novas variáveis que permitam fazer emergir modelos do conjunto dos dados já recolhidos, isto orientando sempre a recolha de novos dados*” (Boutin, Goyette, & Lessard-Hebert, 1990, p.153) .

Os instrumentos de natureza narrativa permitem um registo escrito dos dados numa linguagem simples e usada na vida quotidiana. Tratando-se de uma observação participante, as notas de campo e dos diários de bordo são um instrumento prático de se utilizar durante a investigação, pois

(...) este registo pode fazer-se no local, no momento da observação de um acontecimento ou do desenrolar de um conjunto de acontecimentos (comportamentos e trocas verbais)

⁵ Instrumento concebido a partir de uma grelha de planeamento de sessão de *mindfulness* para o 1º Ciclo, no Workshop *Técnicas de Meditação e Relaxamento Infantil* de Daniela Marto.

que se produzem durante um período de tempo ou retrospectivamente quando um acontecimento ou um período de observação participante chega ao fim. (Boutin, Goyette, & Lessard-Hebert, 1990, pp.154)

Os dados recolhidos serão analisados pelo método de análise de conteúdo, que consiste numa “*técnica de pesquisa que visa uma descrição do conteúdo manifesto de comunicação de maneira objetiva, sistemática e quantitativa*” (Sousa, 2005, p. 71).

3.4 - Narrativa Descritiva da Investigação

3.4.1 - 1ª Fase do programa de *mindfulness*: A prática informal de *mindfulness*

	Outubro				Novembro					Dezembro					Janeiro				
Semanas	1ª	2ª	3ª	4ª	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª
Ações																			
Aplicação de Prática Informal de <i>mindfulness</i>																			
Aplicação da Prática Formal de <i>mindfulness</i>																			
Adoção de uma atitude <i>mindfulness</i>																			

Tabela 1- Cronograma da intervenção no âmbito da investigação

A primeira fase decorreu por seis semana e correspondeu à prática de meditação informal. A prática informal de *mindfulness* não implica interromper o que está a acontecer, com o intuito de treinar a capacidade de estar mais presente. Deste modo, foram introduzidos pequenos momentos de atenção plena, em diferentes momentos do dia, em situações como por exemplo, no momento do almoço (APÊNDICE B), num momento de espera entre rotinas com recurso a uma bola expansora (APÊNDICE C), ou a uma história com a “respiração da montanha” (APÊNDICE D) ou na sequência de uma atividade pedagógica (APÊNDICES E e F) como a construção de mandalas inspiradas no projeto sobre o artista plástico Frans Krajcberg



Figura 1- Bola expansora



Figura 2 - Mandala com elementos da natureza

Estes momentos possibilitaram às crianças vivenciar experiências de atenção plena, respiração e relaxamento, tendo como objetivo familiarizar o grupo com a prática de *mindfulness*, de forma agradável e não forçada. São exercícios que levam a criança a direcionar a sua atenção para um objeto ou uma tarefa, apelando à utilização apurada dos cinco sentidos, mantendo-se concentradas e focada no desempenho dessa mesma tarefa. Esta primeira fase, de carácter mais exploratório, permitiu avaliar a resposta das crianças à prática de *mindfulness*, e recolher informação necessária para sistematizar a prática informal, tornando-a posteriormente numa prática formal.

Fatores como o tempo de concentração e a satisfação das crianças no desempenho dos exercícios foram indicadores da qualidade das propostas, da sua pertinência quanto ao nível de exigência/grau de dificuldade para as crianças de três, quatro e cinco anos. A informação recolhida e avaliada permitiu encabeçar uma nova fase do programa de *mindfulness*, desenvolvido apenas com o grupo de crianças de cinco anos, no período de repouso dos mais

novos, com características distintas do *mindfulness* aplicado nesta primeira fase mais exploratória.

3.4.2 - 2ª Fase do programa de *mindfulness*: A prática formal de *mindfulness*

Após as primeiras seis semanas de prática informal iniciou-se a fase de implementação da prática formal de *mindfulness*, desenvolvida apenas com o grupo das crianças de cinco anos. A prática de *mindfulness* formal contém exercícios e dinâmicas utilizados na prática informal, mas difere da segunda na medida em que a primeira corresponde a uma *sessão* e não a um *momento* pontual. A prática formal distingue-se da prática informal por se tratar de uma sessão planificada, obedecendo a uma intencionalidade, com vista a ser aplicada num momento específico do dia. Isto é, implica “parar” o que se está a fazer para se praticar *mindfulness*.

A sessões realizaram-se no período da tarde, após o recreio do almoço, tendo sido planificadas com base num grelha específica para o efeito, distinta da grelha de planificação do estágio. A grelha de planificação da Sessão de *Mindfulness* (APÊNDICE A) tem a dupla função de planificação/reflexão. Contém duas partes distintas, sendo a primeira parte elaborada previamente à sessão e a segunda parte preenchida após a sessão.

A primeira parte da planificação destinava-se à identificação do tipo de sessão, do grupo/tempo, à definição de das intenções da sessão, bem como as técnicas aplicadas e os utensílios/objetos a utilizar. Entre as técnicas encontram-se as respirações, alongamentos, a atenção plena e posturas de ioga.

Os exercícios de respiração e de atenção plena podem ser feitos com recurso a objetos auxiliares, como uma *bola expansora*, um sino, um peluche de casa (denominado “o amigo da respiração”) e execução de tarefas como mandalas⁶ desenhadas ou construídas com recurso a elementos da natureza.

De seguida, surge a descrição do processo, estruturado em três fases: preparação, desenvolvimento e conclusão da sessão de *mindfulness*. A fase de *preparação* pode integrar exercícios de aquecimento e alongamento, acompanhados de respirações, tendo como principal objetivo reduzir o ritmo cardíaco com as que as crianças regressam do recreio, consequentemente diminuindo o nível de agitação e atividade. Como o próprio nome indica,

⁶Símbolo de origem Hindu, associado ao equilíbrio, à harmonia e à eternidade. Representação geométrica composta por círculos e outras formas com um centro em comum.

tem como objetivo preparar as crianças para a sessão, trazendo a atenção para o seu corpo e para aquele momento.

Segue-se a fase de *desenvolvimento* que integra os exercícios de *mindfulness* que compreendem as diversas técnicas a cima referidas e que podem recorrer à utilização de objetos e outros materiais. Independentemente da técnica ou do objeto utilizado, esta fase respeita sempre a dinâmica de alternância de momentos de concentração (convergência) com momentos de dispersão (divergência), que podem, por exemplo, conter músicas com movimentos ou outros exercícios mais dinâmicos como o ioga.

A última fase do processo é a fase de conclusão da sessão, que contém um exercício de atenção plena por meio de um jogo, dinâmica ou outra atividade, como o “amigo da respiração”, o “jogo do sino”, ou pinturas de mandalas. Todas as sessões terminam com uma conversa, ao som de música relaxante, para que as crianças possam falar sobre o que mais gostaram de fazer e como se sentiram. Este momento de partilha tem como objetivo ajudar a criança a ter consciência do seu ritmo cardíaco bem como comunicar emoções, sentimento e sensações físicas; trazem a consciência para o corpo e para respiração procurando refletir como se sentiam antes da sessão e como se sentem depois da sessão.

A segunda parte da grelha da sessão de *mindfulness*, preenchida após a sessão, contém um primeiro ponto relativo ao desenvolvimento da ação que descreve o desenrolar de toda a sessão, seguido de uma reflexão sobre os aspetos mais relevantes da ação (*O que aprendi sobre o grupo/reflexão da sessão*). Segue-se uma reflexão sobre próprio investigado (*O que aprendi sobre mim*) com espaço para realçar aspetos do pessoais, como a postura do educador, a pré-disposição, a postura corporal, as emoções e sensações, as dificuldades. Uma reflexão pessoal do educador sobre como se sentiu na sua pele durante a sessão, com vista a melhor ou a trabalhar aspetos intrapessoais como a ansiedade, o desconforto, ou a expectativa pessoal que coloca na sessão, que podem ter influência na pré-disposição do grupo no próprio desempenho das crianças. No final da grelha surge um campo destinado às melhorias a efetuar no plano de sessão (*Pontos a trabalhar no futuro*), em que indicam aspetos a melhorar nas próximas sessões (curto prazo) ou outras intenções a colocar em prática quando oportuno (médio prazo).

A primeira sessão de *mindfulness* (APÊNDICE G) é uma adaptação pessoal de uma sessão-tipo de relaxamento para crianças do 1º ciclo do ensino básico⁷ (ANEXO B) que

⁷ Obtida no workshop de *Técnicas de Relaxamento e Meditação Infantil* de Daniela Marto.

contemplou essencialmente exercícios de respiração, com o objetivo de apresentar às crianças formas diferentes de respirar.

A segunda sessão de *mindfulness* sofreu algumas alterações na sua estrutura (APÊNDICE H), tendo sido incluído um momento inicial, de retorno à calma, com exercícios de relaxamento, seguido da fase de desenvolvimento da sessão, que contempla momentos alternados de respiração e movimento. Na dinâmica da *D. Aranha foi meditar* as crianças acompanham a canção com gestos, levantam-se e sentam-se em postura de meditação (pernas cruzadas ou flor de lótus). Na respiração em grupo as crianças dão as mãos em grupo ou em a pares, levantando e descendo os braços enquanto respiram. As posturas de ioga surgem através de uma história com várias personagens (animais) que as crianças imitam.



Figura 3 - Posturas de ioga

A sessão termina com um momento de atenção plena através da pintura de mandalas ao som de música relaxante.



Figura 4 – Pintura de mandalas

Esta sessão deixou de ser essencialmente de atenção plena, semelhando-se ligeiramente a uma sessão de meditação ativa. Ainda nesta sessão, as crianças pediram para respirar com a Bola Expansora, que foi então introduzida na sessão seguinte.

A terceira sessão de *mindfulness* manteve a estrutura anterior (APÊNDICE I). Nesta sessão, a fase inicial decorreu de forma mais tranquila e serena pois, entrando na sala, as crianças descalçaram os seus sapatos, sentaram-se calmamente em roda, cruzando as pernas, aguardando o início da sessão sem esperar indicações. Realizaram as respirações com mais concentração, mostrando-se mais descontraídos, rindo-se menos ou tentando fazer com que os outros se rissem. Disseram que não queriam cantar a música da “Dona Aranha” e assenti. Contrariamente a outras situações não fiquei constrangida por não mostrarem interesse na minha proposta. Vi antes uma oportunidade de lhes permitir apropriarem-se das sessões, tomar decisões e respeitarem a sua vontade interior. A sessão terminou com uma nova dinâmica de atenção plena, tendo como recurso um sino pequeno, que as crianças deviam passar de mão em mão, sem que sino tocasse.

Desempenharam a tarefa com muita concentração, mantendo-se quietos e em silêncio. Algumas crianças fizeram o sino tocar, mas foram persistentes, pedindo para continuar o jogo até que o sino desse uma volta completa e passasse por todos os jogadores sem tocar. Quando o jogo terminou, pediram para jogar novamente e introduzi uma variante deste jogo mais complexa, em que as crianças circulam de pé sobre uma linha, evitando tocar o sino. Desempenharam a tarefa com concentração, movimentando-se a passos muito lentos e contidos, sem deixar tocar o sino.

A quarta e última sessão de *mindfulness* (APÊNDICE J) respeitou a estrutura de anterior no que respeita à alternância de momentos de quietude e movimento, tendo também sido dividida em três fases (preparação, desenvolvimento e integração). Manteve-se a respiração com recurso à bola expansora, que pela primeira vez, leva algumas crianças intuitivamente a fechar os olhos, no seu momento de respirar com este objeto.



Figura 5 – Respiração com bola expansora e pernas cruzadas em flor de lótus

Estando o grupo já familiarizado com o recurso a objetos na sessão de *mindfulness*, inseri uma nova técnica de respiração, “*o amigo da respiração*”, com o objetivo de ajudar as crianças a realizar, de forma consciente, a respiração abdominal.

Não conseguiram alterar a respiração diafragmática pela abdominal, mas mantiveram-se concentrados na respiração durante um período consideravelmente longo. Esta última sessão terminou com *dinâmica da teia*, que corresponde num jogo de concentração e cooperação.



Figura 6 – O “amigo da respiração”



Figura 7 - Jogo da Teia

4.1.3- A adoção de uma atitude *mindfulness*

A adoção de uma atitude *mindfulness* foi uma estratégia transversal, aplicada durante o período de estágio, paralelamente às duas fases de prática de *mindfulness* (informal e formal). Tentei, diariamente, adotar as nove atitudes *mindfulness* (não julgar, ser paciente, ter uma mente de principiante, ser confiante, não lutar, aceitar, deixar ir, ser grato, e ser generoso) e ajudar as crianças a desenvolver também algumas destas atitudes. A estratégia encontrada para a desenvolver os valores de uma atitude *mindfulness*, consistiu em intervir especificamente na gestão de conflitos inter e intra-pessoais. Quer nos momentos de conflito entre as crianças ou nas manifestações de sentimentos e moções negativas como a tristeza, o medo e a raiva, procurei agir de acordo com as nove atitudes *mindfulness*, demonstrando-as pelo próprio exemplo, bem como ajudar a criança a reconhecer e a desenvolver também algumas dessas nove atitudes. Para o efeito, primeiramente comecei por permitir à criança expressar a sua autenticidade. Isto não significa que lhe permiti fazer tudo o que quer, ou que fui demasiado permissiva. Significa que não fiz julgamentos sobre as suas emoções, nem pedi que as reprimisse. Do mesmo modo, também não julguei a criança pelo comportamento e reações mais agressivas.

Um exemplo prático desta forma de respeitar a autenticidade das crianças foi por exemplo, o caso particular de uma menina de três anos que chorava todos os dias de manhã após o momento de separação da mãe (APÊNDICE L). A criança chorava durante maior parte do período da manhã, pedindo a chucha (que voltara a usar neste ano letivo), pedindo colo e chamando pela mãe. Contrariei a forma habitual de resolver a situação, em que lhe era dito “Chega! Não tens razão para chorar. A mãe foi trabalhar e já vem!”, “Mas tu agora és bebé?”, “Se continuas a chorar vais para a sala dos bebés!”, oferecendo uma outra forma de intervir

nestas situações. Não foi minha intenção reprimir o choro, ou fazê-la compreender que a mãe voltava logo, no fim do dia. Em vez disso, explicava: *“Eu sei que estás triste. E sei que ficas mesmo muito triste quando não estás como a mãe. Está tudo bem. Nós estamos aqui e podemos te ajudar. Se quiseres podes sentar-te ao pé de mim, ou no colo de um amigo.”*. Com esta forma de comunicar pretendo transmitir à menina que compreendia a tristeza dela e poder ensinar-lhe algumas estratégias para lidar com aquele sentimento como, por exemplo, recebendo conforto de alguém que ela goste ao sentar-se no colo de um amigo.

Outro exemplo de comunicação no âmbito de emoções, consistiu em ajudar a criança a identificar e nomear emoções novas, como por exemplo, “sentir-se emocionado”(APÊNDICE L). Num momento de pintura ao som de música clássica, percebendo que um menino estava emocionado e triste ouvindo a melodia, conversámos em grupo sobre o que é “estar emocionado”, partilhando as sensações que esse sentimento nos traz. A conversa estendeu-se para as outras emoções, como a *raiva* e sensações como o *estar calmo* em que as crianças tentam explicar o seu significado através de explicações como *“Sentimo-nos calmos e felizes; “O coração bate devagarinho; É vontade de abraçar, de ser amigo. Vontade de amar e de estar ao pé dos outros; É não sentir raiva”* (Diário de bordo de 24 de Dezembro de 2017). A conversa terminou com propostas e ideias das crianças de como agir ou o que fazer quando sentem raiva, *“Por música gentil que faz acalmar; Dar abraços para acalmar e não ficar tristes; Fazer um desenho que acalme”*, são alguns dos exemplos dados pelas crianças.

Outra forma de adoção das atitudes de *mindfulness*, diz respeito às situações de conflito entre as crianças, por serem mais desafiantes e exigirem um maior controlo das minhas próprias emoções. Das nove atitudes, particularmente o não-julgamento, a paciência, mente de principiante e a aceitação foram as que mais pratiquei e tentei ajudar a criança a desenvolver. Os conflitos entre crianças que resultam em agressão e choro da parte agredida exigiram maior capacidade de controlo emocional da minha parte, para não reagir de forma impulsiva, gritando ou castigando as crianças que agridem frequentemente as outras. O conflito entre duas meninas, em que uma dá um pontapé forte nas costas da outra, foi um exemplo destas situações (APÊNDICE M). Nesta situação procurei respirar fundo antes de agir, para não transmitir a zanga/raiva que senti perante as lágrimas e os gritos de dor da criança agredida, paciência em perceber que aquela situação não poderia ser resolvida naquele momento (na roda, na canção do Bom Dia), mente de principiante, num esforço significativo em não julgar a situação e a criança agressora pela expectativa que já tenho da mesma. Aceitação em compreender que

aquele comportamento é o que é: o pontapé foi disferido, a outra criança está magoada e não vou alterar esse momento. Este momento de respiração concedeu-me tempo e espaço para perceber as minhas emoções perante a situação observada e para escolher a resposta a dar. Optei por consolar a menina agredida massajando-lhe as costas na zona ferida e informar as duas crianças. “*Agora não é o momento, mas a seguir precisamos de conversar sobre isto.*”. Após o momento de roda no tapete, tive uma conversa em particular com a menina agressora, em que juntas procuramos entender o que motivou aquela reação e ajudá-la a deflectir no impacto que teve na outra criança, para que ele decida qual a melhor forma de resolver. Desta conversa resultou um pedido de desculpa à criança agredida, acompanhado de uma explicação do que levou a primeira a dar o pontapé. O resultado foi um abraço espontâneo da criança agredida.

Numa outra situação de conflito, enquanto duas crianças brincavam na casinha e uma empurrou a outra, impedindo-a de brincar, agi com um intuito de promover o desenvolvimento da capacidade de descentralização, do saber colocar-se “no lugar” do outro e ajudar a criança a comunicar as suas emoções (APÊNDICE N). Neste exemplo prático em que a criança excluída se dirige a mim para se queixar, ouvi-a primeiro e sem julgar, a atitude da outra criança, perguntei-lhe apenas como se sentia e porquê. De seguida, incentivei a criança chorosa a dizer o que sentiu à outra criança. A criança não quis, e disse “*Diz tu, Sara*”. Expliquei que podia acompanhá-la, que ficaria ao lado dela, e assim consegui, entre lágrimas, explicar que estava triste e que também queria brincar. A outra criança observou-a com atenção, enquanto explicava, mas não se retificou. Mais tarde, enquanto se preparavam para dormir, pediu desculpa e deu um abraço à amiga.

Estas situações foram muito frequentes durante o desenvolvimento deste processo e foram sempre aproveitadas para transmitir um valor de responsabilização pessoal pelo o que provocamos (emoções e sentimentos) nos outros, mesmo que não sejamos capazes de resolver a situação na altura. Um outro exemplo muito prático desta capacidade de refletir sobre os impactos das nossas ações e da responsabilidade pessoal na resolução dos conflitos, foi um desentendimento entre duas grandes amigas (APÊNDICE O). Nesta situação procurei ajudar a criança, através da uma atitude *mindfulness* a lidar com o sentimento do orgulho e do arrependimento. Neste caso específico, a criança que tinha magoado a outra recusou-se a falar comigo, cruzando os braços e dirigindo o olhar para o chão. Depois de ouvir a explicação da menina magoada, pareceu-me que perante aquela situação, e tendo já algum conhecimento da personalidade da criança, estaria envergonhada. Assim, apenas dei-lhe um conselho, explicando

que percebia o que ela estava a sentir, e que eu também já tinha passado por isso. Expliquei também que o importante é saber retratar-se com a pessoa e não deixá-la magoada, mesmo que necessitemos de tempo para o fazer. A criança manteve-se de olhos voltados para o chão e almoçou sem dizer uma palavra, porém, na fila para a escovagem de dentes, pediu desculpas à amiga e abraçou-a.

3.5 - Avaliação do processo de implementação do programa de *mindfulness*

Através da análise dos resultados obtidos em cada fase de implementação deste projeto, posso depreender que a prática de *mindfulness* deve ser introduzida de forma informal, tornando-se progressivamente uma prática de meditação formal.

A prática de atenção plena deve ser introduzida de forma informal, em diversos momentos do dia a dia das crianças, seja no recreio, no almoço, num momento de espera que se prolonga um pouco mais, na realização de um trabalho, em tarefas que sejam do interesse da criança e que requeiram precisão, concentração e controlo de movimentos. Construir uma mandala com objetos (de preferência naturais), ou desenhá-la; explorar um alimento ou outro objeto através dos sentidos, são exemplos de como promover momentos de atenção plena na rotina diária.

Os momentos de atenção plena foram maioritariamente realizados em situações agradáveis, mas também é possível que se realizem durante em situações menos agradáveis como um tempo de espera entre rotinas, ou por exemplo, no momento da refeição.

Foi possível realizar momentos de respiração com as crianças de três e quatro anos com recurso a um objeto sobre o qual direcionaram a atenção, simultaneamente ao ato de respirar lenta e profundamente. Sem o objeto, as crianças de três e quatro anos não demonstraram interesse em efetuar ciclos respiratórios. Concluo que a prática informal de meditação foi a mais adequada para as crianças de três e quatro anos. As crianças pequenas não conseguem ficar muito tempo quietas e forçar essa capacidade pode tornar a experiência de *mindfulness* desagradável.

As crianças de cinco anos conseguem manter-se quietas e concentradas por um período mais alargado, no entanto, precisam também de ser iniciadas no *mindfulness*, por meio da prática informal. A prática informal permite à criança familiarizar-se com os exercícios de respiração e com a prática de atenção plena, para poderem progressivamente treinar a capacidade de concentração podendo, numa fase mais adiante, experimentar a prática formal de *mindfulness*. Ao contrário do prática informal, possível de realizar em diversos momentos da rotina, percebi que a prática formal precisa de ser, por si mesma, uma rotina. Deixou de ser um *momento*, tornando-se numa *sessão* de *mindfulness* com uma duração de cerca de 30 minutos. Por ser rotina, tornava-se expectável para as crianças que já sabiam como atuar e o que esperar daquele momento.

Comprovei também que o momento após o recreio é pertinente, na medida em que permite à criança retornar à calma e diminuir o ritmo cardíaco. Por decorrer na hora do repouso das crianças mais pequenas, as sessões contaram com o máximo de quinze elementos, um número que se revelou ideal para este tipo de prática.

Relativamente à natureza da sessão, enumero alguns elementos que considerei fundamental garantir em todas as sessões: as crianças devem usar roupas confortáveis e meias quentes para poderem praticar descalças; o pavimento deve ser em linóleo ou conter tapetes de ioga para que seja confortável, deve ser um local silencioso ou com muito pouco ruído, para não levar o estado de consciência e de presença para outro lado que não aquele.

A sessão deve iniciar-se com um momento de relaxamento para trazer a atenção ao corpo e ao espaço, atenuando a transição do recreio para a sessão. As dinâmicas e os exercícios podem variar de sessão para sessão, mas devem respeitar uma alternância de momentos de concentração, como as respirações, e de movimento, com momentos de movimento e deslocamento, como por exemplo, as posturas de ioga ou a música da D. Aranha. O final da sessão deve conter um momento de atenção plena ao som de música serena, como por exemplo, pintura de mandalas ou o *jogo da teia*.

Relativamente às propostas de exercícios, pude verificar que as crianças sentem inicialmente algum desconforto na sua execução. Os risos e atitudes exageradas observadas nas primeiras sessões parecem demonstrar que sentem alguma preocupação em “fazer – mal” o exercício, revelando assim, dificuldade em abstrair-se do exterior. As situações em que as crianças faziam gesto e brincadeiras para provocar o riso das outras, exigiram um esforço de não recriminação desses comportamentos. Em momentos de exposição como este é importante não recriminar a criança para que se sinta progressivamente mais confortável, ou seja, instalar um clima de confiança e aceitação para que, progressivamente, abandonem esta necessidade. Este comportamento foi deixando de existir no decorrer das sessões.

A periodicidade das sessões, o fato de decorrerem sempre no mesmo horário e obedecerem a uma estrutura fixa, tornou a sessão de *mindfulness* espetável e ajudou as crianças a apropriarem-se e conhecerem as regras, procedimentos e o desempenho esperado nas diferentes fases. Por exemplo, após a segunda sessão, sem necessitar de indicações as crianças entravam na sala, descalçavam-se, sentavam-se em roda no tapete, colocavam as pernas em flor de lótus e aguardavam por mim. Com a evolução da investigação, pude também verificar que sentiam-se mais confortáveis com os exercícios

que realizavam já com maior capacidade de concentração, conseguindo autonomamente fechar os olhos enquanto respiravam.

Observei também situações em que as crianças demonstraram mais empatia e vontade de se ligar ao outro, como por exemplo, na situação do amigo da respiração (APÊNDICE I) em que duas crianças, de salas diferentes e que pouco convivem, de olhos fechados, foram lentamente aproximando-se até darem a mão, permanecendo nesta posição durante a execução do exercício. Ainda neste exercício verifiquei também a dificuldade que as crianças têm em distinguir a respiração abdominal da diafragmática, conseguindo executar apenas a segunda.

3.6 - O perfil do educador *mindfulness*

Os modelo de resposta e comunicação entre o adulto e criança vivido e observado nas situações de conflito ou de maior fragilidade emocional, permitiram identificar algumas características, valores e atitudes de comunicação consciente¹⁰, que permitem definir algumas características do perfil do educador *mindfulness*

Partindo da premissa de que o adulto é o principal modelo, verifiquei que a forma como comunico com as crianças pode ter alguma influência na forma como elas comunicam consigo próprias (relação intrapessoal) e como comunicam com os outros (relação interpessoal). Deste modo, dou grande realce à questão da comunicação, verbal e não verbal, à qual atribuo o papel central nas relações. Partindo desta premissa, e pelas situações vividas, particularmente no âmbito dos conflitos e das emoções, posso indicar um conjunto de atitudes que me permitiram comunicar com as crianças de forma mais autêntica, verdadeira e consciente e que, muito progressivamente, numa fase final da investigação, verifiquei começarem a ser adotadas pelas próprias crianças, no modo de se relacionarem com os pares, comigo e consigo próprias.

3.6.1 - Estar **100% Presente**

Desligar o modo de piloto automático e viver cada momento em estado de atenção plena, trazendo a consciência para o momento. Isto implica viver cada momento como se fosse o primeiro e o último, como uma oportunidade única. Estar *presente* como

¹⁰ Inspirado nos valores definidos pela autora Mikaela Oven no livro *Educar com Mindfulness* (2015) para o exercício de uma parentalidade consciente.

educadora, significa estar focada precisamente em cada momento e não noutros que possam vir a seguir ou no que possa vir a acontecer. Significa também lidar com situações imprevistas com a atenção que requerem, sem o sentimento de estar a perder tempo, ou quebrar a rotina. Um exemplo desta capacidade de presença, foi a gestão de conflito (APÊNDICE L) que decorreu na fila do almoço. Este é uma situação muito frequente de situações que correm na transição de momentos da rotina, em que não há muito tempo para resolver a situação tendo verificado que a solução encontrada era simples e perentória, solicitando a criança que pedisse desculpa a outra ou que lhe desse um abraço. Nesta situação, a atitude de presença foi praticada nem medida em que o momento foi aproveitado como uma oportunidade para ajudar as crianças a resolverem os seus conflitos e a reconhecerem sentimentos como a vergonha e o arrependimento.

3.6.2 - Assumir o papel de **detetive ativo** como parte fundamental do processo educativo

Durante o dia no jardim-de-infância percebi que existem muitas situações que nos levam a julgar os comportamentos das crianças, intervindo sobre as suas atitudes e ações. Durante a prática de ensino supervisionada, observei situações da intervenção sobre os comportamentos das crianças em que os “maus comportamentos” eram rapidamente resolvidos com pedidos de desculpas forçados ou em caso de choro, indicando a supressão do mesmo ao abrigo da falta de motivos para a criança chorar. Percebi que é importante refletir nas nossas convicções com as ideias comportamentalistas e perceber de que modo estão enraizadas na nossa sociedade, uma vez que tendemos para educar para um comportamento dito “correto”. Para tal, há-que procurar primeiro o “porquê”. Isto significa mudar o foco da nossa atenção, colocando a energia principal no entendimento do comportamento.

A situação de conflito entre duas crianças em que uma agride a outra por esta pedir-lhe que sente na roda (APÊNDICE L), é um exemplo da importância de desenvolver a capacidade de procurar primeiro a necessidade que possa ter levado à ação. Esta situação deixou-me irritada e zangada, prestes a reagir de forma mais autoritária e repressiva. Num primeiro pensamento julguei a criança e o seu comportamento, rotulando-a de agressiva e exagerada na reação. Porém, respirei fundo e tentei perceber o que poderia ter motivado realmente aquele comportamento, considerando novamente uma reação exagerada. Neste curto momento entre a ação da criança e a minha resposta, percebi que a criança agressora chega à escola sempre atrasada, no momento da roda inicial do dia, fazendo com que o

momento tenha que ser interrompido, e atenção seja direcionada para si. Neste momento questionei-me se aquela criança não teria um sentimento negativo perante o facto de chegar todos os dias atrasada. Encontrar aquela que me parecia ser a necessidade na origem do pontapé, retirou o julgamento inicial que fiz relativamente ao comportamento e alertou-me para a urgência de agir perante aquela necessidade, resultando numa conversa entre mim e a criança relativamente a esse sentimento, e nas formas não-agressivas de reagir quando sente essas emoções.

3.6.3 - Praticar o **respeito pela integridade**

Segundo Mikaela Oven (2015) a integridade corresponde aos limites e às necessidades físicas e psicológicas e engloba as emoções, valores e pensamentos da criança. Respeitamos a nossa integridade quando observamos atentamente os nossos pensamentos, valores e atitudes e refletimos sobre eles. É importante ajudar a criança a fazer este exercício para que perceba as suas necessidades centrais e os seus limites pessoais. Por exemplo, referindo novamente conflito que originou um pontapé (APENDICE L), através de uma conversa, percebi que por um lado, a criança agressora não gosta de chegar tarde à escola, por outro, não gosta que lhe toquem no rabo. Mas isso não faz com que negligencie a situação. Pelo contrario, ajudei-a a compreender o porquê de agir assim, sem deixar de referir que a atitude não é aceitável e que deveria agir perante a mesma.

3.6.4 – Praticar a **autenticidade**

Durante a prática interventiva observei uma tendência dos agentes educativos em colocar uma parte do foco da educação no “portar bem” e “portar mal”, isto é, na obediência da criança. Para se desenvolver de forma saudável, a criança precisa tanto de momentos de harmonia como de conflito, desde que haja espaço para a autenticidade.

Um exemplo do respeito pela autenticidade da criança, foi uma situação ocorrida no exterior da escola. Durante o passeio ao Mercado Municipal, passamos por um espaço estreito onde existe uma poça de água. Aviso as crianças para que tenham cuidado e peço que saltem por cima da poça. Um menino faz precisamente o contrário e salta de pés juntos exatamente na poça. Vejo que os outros preparam-se para fazer o mesmo e sinto o instinto de intervir de forma mais imperativa para evitar a situação. De repente, lembro-

me que aquele menino adora a Porquinha Peppa, a personagem principal de uns desenhos animados que gosta muito de saltar nas poças. Então explico:

Eu: *Fizeste como a porquinha Peppa, não foi?*

F: *Sim, ela salta nas poças.*

Eu: *Pois é, eu sei e é muito divertido. Mas sabes, a porquinha Peppa tem galochas e nós estamos de ténis e não podemos molhá-los porque não temos outros para trocar. Mas podemos combinar um dia para trazermos galochas e podemos todos saltar nas poças. Pode ser?*

Todos assentiram e contornaram a poça. Conversei com a criança sobre o porquê de não querer que saltassem na poça, sem criticar diretamente o comportamento da criança, compreendendo que, “ (...) só a *autenticidade nos permite manifestar as nossas necessidades, os nossos limites e o que é realmente importante para nós.*” (Oven, 2015, p. 35).

3.6.5 – Lidar com as **próprias emoções**

Acredito que o educador coloca tudo o que tem no momento em que exerce o ato de educar o que significa trazer à luz o melhor e o menos bom que há em nós. Foram vários os momentos em que me senti dominada pelas minhas emoções. O cansaço, a insegurança, o receio de falhar ganharam proporções altas aumentando o meu nível de irritabilidade e traduzindo-se consequentemente na dificuldade em lidar com as emoções das próprias crianças. Essa constatação exigiu de mim um esforço significativo em compreender e gerir as minhas próprias emoções, o que me levou a refletir sobre as expectativas que estava a colocar em cada dia, sobre mim e sobre as crianças.

3.6.6 – Definir bem as **intenções**, tendo cuidado com as **expectativas**

Em diversos momentos prática, senti que as minhas emoções comprometiam de alguma forma o trabalho no âmbito da investigação. As dificuldades sentidas durante a prática interventiva, devido ao facto de as minhas planificações e propostas serem frequentemente adiadas por outras necessidades das educadoras cooperantes, ou por nunca saber exatamente o número de crianças que estariam presentes na sessão de *mindfulness*, levaram-me a desenvolver inseguranças, ansiedade até alguma irritação em alguns momentos da investigação.

A primeira atitude a ter perante as minhas emoções, foi perceber o que eram - o resultado da expectativa que colocava nos acontecimentos. Percebi que a expectativa sustentava-se nos objetivos que defini e que eram constantemente avaliados pela minha mente, antes, durante e após o processo.

Ter objetivos é diferente de ter intenções, pois um objetivo corresponde a uma meta que queremos atingir e para isso precisamos de verificar, de tempos a tempos, se nos estamos a aproximar. Uma intenção é algo mais vago e menos concreto que um objetivo, mas que contém um valor.

Quando comecei a distinguir os objetivos das intenções, foquei-me mais no processo em si, do que no resultado final. Percebi que o meu trabalho como educadora é um caminho, e não uma meta à qual eu e as crianças temos que chegar. Quando conseguir distinguir os meus objetivos das minhas intenções, reduzi as minhas expectativas e consequentemente o nível de tensão e pressão.

Estar consciente das minhas intenções permitiu-me valorizar mais o processo, constatar que *“as intenções devem servir para nos guiar, orientar e fazer voltar ao caminho quando sentimos que nos estamos a afastar muito dos nossos valores”* (Sanches, 2016, p. 49).

Ao conseguir lidar melhor com as minhas emoções, comecei a lidar melhor com as emoções das crianças e a perceber a responsabilidade do educador neste campo, ajudando-me a gerir melhor os conflitos das crianças, de forma mais consciente.

4 - Considerações Finais

O presente trabalho consistiu numa investigação-ação desenvolvida no decorrer da prática de ensino supervisionada, tendo como finalidade a descrição do processo de implementação de um programa de *mindfulness* com crianças dos três aos cinco anos de idade. O estudo teve como principais objetivos perceber quais as condições favoráveis e necessárias para a prática de *mindfulness* na educação pré-escolar; definir o perfil de um educador *mindfulness* e construir uma proposta de um plano *mindfulness* para crianças dos três aos cinco anos.

Relativamente ao objetivo perceber quais as condições favoráveis e necessárias para a prática de *mindfulness* na educação pré-escolar, posso indicar como condição necessária o conhecimento ou familiaridade prévios com a prática de *mindfulness*. *Mindfulness* não é uma prática que se aprenda na escola, no sistema educativo atual, e também não é um modelo ou método pedagógico que se aprende na formação profissional de professores e educadores de infância, o que implicou uma procura autónoma de conhecimento sobre esta prática. O primeiro passo dado nesta investigação consistiu em conhecer a prática e experimentá-la em contexto particular, o segundo passo foi procurar informação e conhecimento prático de como aplicar o *mindfulness* com crianças. Este conhecimento foi adquirido através de formações, workshops, bibliografia referente ao tema e uma pesquisa de programas/projetos de *mindfulness* desenvolvidos com crianças e contexto escola como por exemplo “O pequeno Buda”, “Mentes Sorridentes”, “MindUp”, na tentativa de compreender como são aplicados.

Como condição favorável à prática de *mindfulness* com crianças, indico algumas características do modo como o *mindfulness* é apresentado. As crianças são naturalmente enérgicas e inquietas e o ritmo acelerado do dia-a-dia, as rotinas da vida na escola, retiram tempo para o vazio, para o “não fazer nada”, fazendo com que os momentos de silêncio e quietude possam parecer estranhos e até difíceis de suportar para as crianças. Deste modo, numa fase inicial de introdução ao *mindfulness*, os exercícios devem ser apresentados de forma natural, por meio de brincadeiras que levem à meditação, ou mais propriamente ao estado de atenção plena. Os exercícios não devem ser impostos, devem proporcionar um momento prazeroso e, sobretudo, confortável, consistindo em prática simples que podem ser realizadas diariamente como construir ou pintar uma mandala, explorar um alimento com os cinco sentidos, ouvir os passarinhos, a chuva, entre outras.

Quanto ao objetivo de definir o perfil do educador *mindfulness*, através das experiências vividas com as crianças em diversas situações e do recurso a bibliografia específica (Mikaela Oven, 2015), reforço um conjunto de valores e atitudes que o educador *mindfulness* deve desenvolver:

- 1- estar 100% presente, desligando o modo de “piloto automático”, focando-se unicamente no momento presente, vivendo cada momento como se fosse o primeiro e o último;
- 2- Assumir o papel de detetive ativo como parte fundamental do processo educativo através da procura das necessidades que motivam os comportamentos das crianças ou manifestações de sentimentos mais difíceis como a tristeza, a raiva, ou o medo,
- 3- Praticar o respeito pela integridade, tendo presente que a integridade corresponde aos limites e necessidades psicológicas. A integridade da criança é a soma dos seus pensamentos, dos valores e emoções, independentemente dos comportamentos menos desejáveis que esta manifesta;
- 4- Praticar a autenticidade, dando espaço para manifestação de “bons” e “maus” comportamentos permitindo à criança viver momentos de harmonia e de conflito;
- 5 - Lidar com as próprias emoções, observando a minhas emoções, sentimentos evitando que controlem de forma menos positiva as minhas ações, reações e expectativas.
- 6 – Distinguir objetivos de intenções, colocando o foco principal nas intenções e não nos objetivos.

O último objetivo da investigação consistia em construir um plano *mindfulness* para crianças dos três aos cinco anos concretizou-se de uma forma distinta da inicialmente pensada. Devido ao tempo limitado em que decorreu a investigação, este último objetivo não correspondeu propriamente a um plano, mas a um conjunto de ações que poderão, numa perspetiva futura vir a transformar-se num formato de programa de *mindfulness* a desenvolver por educadores de infância.

Estas ações desenvolveram-se em duas fases distintas: uma primeira fase de prática informal de *mindfulness* com o objetivo de familiarizar as crianças com alguns dos exercícios e com o conceito de atenção plena de forma prazerosa e integrada nas suas atividades diárias, cujo resultados indicaram tratar-se de uma boa estratégia de iniciação ao *mindfulness*. seguida de uma segunda fase, de prática de *mindfulness* formal, através de sessões, mais longas e estruturadas. O momento em que se introduz a prática de *mindfulness* formal é definido pelo educador, quando percebe que as crianças já estão

familiarizadas com alguns exercícios, sentem prazer no seu desempenho, e aumentaram a capacidade de manter o foco e de estar em “atenção plena”.

Tendo em conta que a educação pré-escolar engloba a faixa etária dos três aos cinco anos de idade e que a capacidade de concentração, atenção e reconhecimento de emoções aumenta conforme a idade da criança, considero que a prática de *mindfulness* formal, através de sessões mais longas, é mais indicada para as crianças de cinco anos, sendo a prática de *mindfulness* informal mais indicada para as crianças mais pequenas de três e quatro anos.

Apesar do cumprimento da maioria dos objetivos, saliento algumas dificuldades sentidas e fatores que poderiam contribuir de forma ainda mais positiva para o desenvolvimento da investigação. A primeira dificuldade diz respeito ao período de tempo relativamente curto destinado à implementação do programa e o facto de esta ser desenvolvida em simultâneo com a prática de ensino supervisionada. Tanto a investigação como a PES são dois momentos cruciais e trabalhosos na última etapa da formação de professores e embora tivesse sido possível integrar o projeto de intervenção no projeto de estágio, gostaria de ter tido oportunidade de me dedicar exclusivamente a cada um, em momentos diferentes. Relativamente ao programa implementado, gostaria que tivesse sido desenvolvido por um período de tempo mais alargado, de forma a poder explorar um pouco mais a prática de *mindfulness* formal que tendo sido a última fase a desenvolver, permitiu-me apenas conceber quatro sessões, deixando algumas técnicas e propostas de exercícios por experimentar. Gostaria também de poder observar os resultados ou os benefícios que acredito que o *mindfulness* possa ter no bem-estar das crianças, no desenvolvimento emocional e nas relações de afeto e empatia com os outros, que não foram possíveis de observar no período em que decorreu a investigação.

Apesar das limitações e das dificuldades, considero que o tema desta investigação pode trazer benefícios para a Educação, contribuindo para a evolução do sistema educativo. Um sistema educativo que preconize o desenvolvimento natural e holístico da criança, ajudando-a tornar-se mais consciente das suas emoções, dos seus pensamentos, para que seja mais confiante, mais positiva, menos insegura permitirá tornar a escola um local onde, por meio do exemplo e da experiência, as pessoas se tornem mais humanas, mais centradas nos valores da vida. Um local de aprender a “fazer” e “conhecer” mas onde também se aprende a “parar”, a apreciar o silêncio e o vazio, a abrandar o ritmo, e a observar as emoções e os pensamentos.

Sendo o relatório final a última etapa do Mestrado em Educação Pré-Escolar, esta investigação foi importante para a construção do meu próprio perfil de educadora, permitindo-me conjugar as teorias e os modelos pedagógicos aprendidos ao longo da formação profissional, com as minhas próprias convicções relativamente ao sistema do ensino, fruto da minha experiência como estudante desde os 4 aos 21 anos de idade. Através desta investigação pude experimentar aquilo que acredito ser também o papel de um professor/educador: um orientador emocional. O *mindfulness* assenta em valores como a gentileza, empatia, otimismo e a paciência, instrumentos que podem ajudar cada ser humano a tornar-se uma pessoa emocionalmente mais saudável, permitindo ir um pouco mais longe no processo evolutivo da educação emocional e do desenvolvimento holístico da criança. Para que esta mudança de paradigma de educação aconteça é preciso que o adulto consiga ser uma espécie de orientador emocional, ajudando as crianças a desenvolver a autoconsciência emocional. Como futura educadora que se preocupa particularmente com as questões do desenvolvimento pessoal considero importante aprender a incentivar as crianças à honestidade dos sentimentos, mantendo bem definidos os limites de comportamento. Para que tal aconteça, devo oferecer às crianças estratégias para melhor expressarem os seus sentimentos, em vez de tentar acabar com eles, reprimindo-os. Ajudar as crianças de hoje a tornarem-se adultos mais empáticos, capazes de sentir o que a outra pessoa está a sentir, a estabelecer ligações saudáveis com os outros e de expressar as suas emoções.

Termino manifestando o meu desejo de um dia poder ver o *mindfulness* como um instrumento ao serviço do ensino, não só incluído na formação básica de professores e educadores, mas quem sabe também incluído no próprio currículo desde o pré-escolar estendendo-se a todo o ensino básico uma prática integrante do dia-a-dia das crianças e jovens e não um programa exterior ao qual apenas algumas escolas e instituições tem acesso, através de programas pontuais e de curta duração.

5. Bibliografia

- Alves, M., Azevedo, M. (2010) *Investigar em educação. Desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado*. Óbidos: Várzea da Rainha Impressores.
- Assunção, A., Vandenberghe, L. (2009). *Concepts of mindfulness in Langer and Kabat- Zinn: an encounter of Western science with Eastern spirituality*. Periódicos Electrónicos em Psicologia. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-34822009000200007 . Acedido a 23 de janeiro de 2018.
- Boutin, G., Goyette, G. Lessard-Hebert, M. (1990). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas*. Instituto Piaget.
- Campos, C. *Método de Análise de Conteúdo*: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde Revista Brasileira Enfermagem, Brasília (DF) 2004 set/out;57(5):611-4.
- Cribari, I. & Xavier, C. (2010) *Maria Montessori* . Coleção Educadores. Ministério da Educação | Fundação Joaquim Nabuco.
- Davidson, R., & Goleman, D. (2018) *Traços Alterados*. Temas e Debate, Círculo de Leitores.
- Declaire, J & Gottman, J . (1999). *A Inteligência Emocional na Educação*. Cascais: Pregaminho
- Delors, J. et al (1996) *The treasure within*. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty First Century (highlights). Paris: UNESCO.
- Formosinho, J (2013). *Modelos Curriculares para a educação de Infância*. Construindo uma práxis de participação. Porto: Porto Editora
- Formosinho, J. Gambôa, R. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Foure, E. et al (1973). *Aprender a Ser. La Educación del Futuro*. Unesco.
- Goleman, D. (1972). *The Buddha on meditation and states of consciousness: II. A typology of meditation techniques*. Journal of Transpersonal Psychology, 4(2), 151-210. Acedido a 24 de abril de 2018.
- Hohmann, M, Wikard, D. 2007 *Educar a Criança*. 4ª Edição. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa
- Kabat- Zinn. J (1997). *Everyday Blessings: The Inner Work of Mindful Parenting*. Delta.

- Kabat-Zinn, J. (2013) *Full Catastrophe Living: Using the Wisdom of Your Body and Mind to Face Stress, Pain, and Illness*. Delta.
- Keng, S., Robins, C., Smoski, M. (2011). *Effects of Mindfulness on Psychological Health: A Review of Empirical Studies* [Journal List](#) US National Library of Medicine National Institutes of Health, [31\(6\): 1041–1056](#). doi: [10.1016/j.cpr.2011.04.006](#). Acedido a 23 de janeiro de 2018.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação*. Ação. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Oven, M. (2015). *Educar com Mindfulness*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, L. (2016). *Mindfulness para Pais*. Lisboa: Manuscrito.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte

ANEXOS

Anexo A -Modelo de planificação de uma sessão de mindfulness

Tipo de sessão (regular/individual/pontual)	
Elementos (caracterização do grupo/individual)	
Ambiente e Envolvência (caracterização do espaço)	
O que quer transmitir (que impacto quer criar nas crianças)	
Que tipo de meditação vou fazer?	
Que utensílios, objetos poderei integrar? (ex. címbalos, mantas, peluches, livros, etc.)	
Que aprendizagem a meditação trouxe?	
Que aprendizagem esta prática me trouxe sobre o grupo? E sobre mim?	
Que pontos quero trabalhar nas crianças de futuro, as quais, apercebi-me nesta prática?	

Anexo B - Grelha de Momento de Relaxamento

1º PARTE - FOCO
<ul style="list-style-type: none">• Música calma e tranquila (opcional)• Descalços ou de meias (opcional)• Posição de flor de lótus (se possível), pernas cruzadas ou de joelhos• Costas direitas• De olhos abertos até que progressivamente se sintam confortáveis em fechá-los
2ª PARTE – RESPIRAÇÕES E RELAXAMENTO
<p>1- <u>Respiração progressiva</u> Inspira em 3-2-1 Expira em 6-5-4-3-2-1 (<u>Repetir 3 vezes</u>).</p> <p>2- <u>Polegares no trago da orelha</u> Fletir os braços (< >). Colocar o plegar no trago da orelha e massajar calmamente. Os restantes dedos apoiam na cabeça, massajando também a testa e cabeça. (<u>30/40 segundos</u>).</p> <p>3- <u>Borboleta</u> Colocar as mãos nos ombros e movimentar para baixo e para cima ou em movimentos circulares (<u>30/40 segundos</u>).</p> <p>4- <u>Cascata</u> Fletir os braços (< >) à altura do queixo. Inspirar profundamente pelo nariz e em simultâneo fazer o movimento de braços para a frente. De seguida, repetir mesmo movimento para trás expirando com o som “sheeeeeeeee” (<u>repetir no máximo 5 vezes</u>).</p> <p>5- <u>Abelha</u> Tapar cada ouvido com o dedo indicador. Inspirar profundamente. Ao seu ritmo, expirar com o som “zzzzzzzzzzzz” (<u>repetir no máximo 5 vezes</u>).</p> <p>6- <u>Respirar com conchinha</u> Colocar as mãos em conchinha. Respirar fundo a seu ritmo. Focar a atenção na respiração (<u>começar por cinco segundos e aumentar o tempo progressivamente</u>)</p>
3ª PARTE – FINALIZAR
<p>1- Mexer os dedos dos pés</p> <p>2- Mexer as pernas</p> <p>3- Mexer braços e mãos</p> <p>4- Mexer o pescoço e a cabeça</p> <p>5- Espreguiçar</p>

APÊNDICES

APÊNDICE A – Grelha de planificação / reflexão de uma sessão de
mindfulness

Sessão de *Mindfulness*

Data:

Tipo de Sessão	
Caracterização do grupo	
Momento do dia	
Intenções	
Técnicas	
Utensílios/objetos	
Processo	
Aquisições	
Desenvolvimento da ação	
O que eu aprendi sobre o grupo	
O que eu senti/ aprendi sobre mim	
Pontos a trabalhar no futuro	

APÊNDICE B – Diário de bordo de 18 de dezembro de 2017

Situação: Atenção Plena no almoço

A prática de atenção plena coincidiu com o dia de visita ao mercado municipal. Durante o almoço uma das crianças estava especialmente relutante em comer a sopa, recusando inclusive a minha ajuda. Aproveitei o momento para por em prática uma experiência de atenção plena, num contexto diferente ao até agora experimentado. Relembrei a visita ao mercado, perguntando-lhe o que viu lá. Conduzi o seu pensamento até aquele momento, pedindo-lhe que me indicasse o cheiro do mercado, as frutas e os legumes que viu. Fê-lo de forma pormenorizada, revivendo o momento da visita. Aproveitei a mudança do foco do pensamento desafiando-a para o jogo de tentar descobrir na sopa quais os legumes que viu no mercado. Aceitou a proposta e comeu cada colherada, saboreando o que comia lentamente, procurando identificar os legumes. Começou por identificar a batata, depois a cenoura e a couve. A cada colherada procurava descobrir um novo alimento e rapidamente a sopa estava terminada.

Comentou, *“Oh já acabou”* quando terminou a sopa e perguntei-lhe ao que é que lhe soube: *“Sabe bem. Sabe a legumes.”*, respondeu.

APÊNDICE C – Diário de bordo de 13 de dezembro de 2018

Situação: Respiração com Bola Expansora

“Faltando cerca de 10 minutos para a merenda, aproveitei o ambiente sereno que ainda existia e decidi realizar exercícios de respiração e atenção plena, com ajuda de um objeto. Exemplifiquei a posição meditativa “Flor de Lotus” e coloquei as mãos em “conchinha” sobre o colo. Imitaram-me, colocando as pernas na mesma posição. Fecharam os olhos e respiram fundo três vezes, conforme pedi. Introduzi a bola expansora. Cumpriram todas as instruções da dinâmica, aguardando calmamente a sua vez e acompanhando as respirações dos colegas.”

APÊNDICE D - Diário de bordo de 14 de dezembro de 2017

Situação: Respiração “Subir e descer a Montanha”

Hoje as crianças iriam assistir a um teatro de natal na escola. O espetáculo atrasou-se e o grupo teve que aguardar durante muito tempo sentadas no tapete, juntamente com as crianças de outra sala. O grupo era muito grande e o tempo de espera deixou as crianças inquietas e agitadas, começando a instalar-se a confusão. Aproveitei o momento e a necessidade de manter as crianças serenas por mais alguns minutos para experimentar uma estratégia *mindfulness*.

Para trazer a atenção do grupo para mim, contei a história “Sr. André e Sr. José”, uma história contada através de movimentos feitos com as mãos. Trouxeram a atenção para mim, ouvindo a história em silêncio, tentando imitar os meus movimentos com a suas mãos. De seguida, pedi para abrirem muito bem um das mãos e expliquei que os dedos seriam as montanhas. Com o dedo polegar da outra mão iriam subir e descer as montanhas devagarinho, contornando os cinco dedos. Quando subiam a montanha inspiravam e quando desciam expiravam. Algumas crianças fizeram muito rápido o exercício, respondendo “*Já está!*”. Perguntei se tinham respirado e responderam “*Não*”. Reforcei que o objetivo do jogo não era terminar primeiro o exercício, mas sim conseguir respirar em todas as subidas e descidas. Pediram para repetir o exercício, tornando a fazer novamente muito rápido, mas tento respirar profundamente ao mesmo tempo.

Para ajudar a trazer a consciência para a respiração, perguntei se queriam respirar com a bola e em coro responderam “*Sim*”. “Então como é que temos que estar para respirar?”, devolvi e sem precisarem de mais indicação, cruzaram a as pernas, alguns na flore de lótus, colocaram as mãos em conchinha e endireitaram as costas e aguardaram o início da dinâmica.

Mesmo sendo um grupo grande, respeitaram a regra do silencio e aguardaram calmamente a sua vez. Algumas crianças não quiseram respirar com a bola, mas acompanhavam a respiração dos colegas, observando atentamente o abrir e fechar da bola.

APÊNDICE E – Planificação de Atividade

Data: 23 de novembro de 2017

Atividade: Mandalas com elementos da natureza

Intencionalidades Educativas	Aprendizagens	Procedimentos / Estratégias	Recursos	Instrumentos de Avaliação
<p>Ter prazer em explorar e brincar com materiais naturais.</p> <p>Realizar produções artística de forma livre e criativa, utilizando elementos naturais.</p> <p>Permanecer em estado de relaxamento atenção plena.</p>	<p>Observar, tocar, cheirar e brincar com mais do que 2 elementos naturais.</p> <p>Utilizar um ou mais elementos para a construção da sua mandala.</p> <p>Manter-se calmo, sereno e empenhado na construção da sua mandala.</p>	<p>1. Conversa sobre o trabalho previamente realizado acerca do artista Frans Krajcberg</p> <p>2. Conversa sobre mandalas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecimentos prévios; - Demonstração de exemplos; - Significado e técnica de construção de mandalas <p>3. Construção de mandalas 3D no recreio</p> <p>Dispor os materiais no chão em sacos e caixas abertas</p> <p>-Cada criança escolhe um local, com espaço para estar à vontade onde constrói a sua mandala.</p>	<p>Elementos da natureza:</p> <ul style="list-style-type: none"> - paus, pedras, areia, folhas secas, caruma, pinhas e bolotas. <p>Imagens de mandalas pintadas e em 3D</p> <p>Música “Peaceful Retreat” (Spotify).</p> <p>Coluna de som portátil.</p>	<p>Observação Naturalista.</p> <p>Registos no Diário de Bordo.</p> <p>Registo Fotográfico</p>

Reflexão:

Exploramos as características principais da mandala e perceberam que são feitas a partir de várias camadas circulares, de dentro para fora, podendo ter vários desenhos e formatos. Expliquei que são conhecidas como círculos mágicos e feitas com muito frequência na cultura oriental. São uma forma divertida e criativa de podermos relaxar e estar concentrados em algo nosso. Mostrei as imagens das mandalas 3D. Lancei a proposta de construção das mandalas que foi aceita, salvo exceção de duas crianças. Uma revirou os olhos e suspirou e a outra, em tom de lamento, passando as duas mãos pelas bochechas disse. *“Ai, mas eu queria ir brincar.”* Disse que estava tudo bem. Podia ir brincar porque a atividade é livre. Pretendo apenas proporcionar um momento divertido e quero que o façam com prazer e alegria, se sentirem que aquilo é para si e que os faz felizes. Expliquei que as mandalas são isso mesmo. Uma atividade de concentração, um momento para estar relaxado e tranquilo consigo próprio e por isso, só faz quem sente essa vontade.

A atividade realizou-se na sala porque estava a chover. Pedi apenas que tivessem cuidado em escolher locais com espaço suficiente para poderem fazer as suas criações sem colidir com o trabalho dos outros. Liguei a música e a magia aconteceu. Calmamente, levantavam-se para ir buscar o material e tornavam aos seus lugares. Concentrados, criavam as suas mandalas, sem olhar e comparar o trabalho dos outros. Exploraram livremente o material. Construía, levantavam-se para observar de cima, desmanchavam e tornavam a construir. Um menino convidou outro para se juntar a ele, para o ajudar, o que aconteceu de forma calma e tranquila. Fiquei surpreendida e satisfeita. Este menino é muito competitivo e por vezes individualista. Outro menino, conhecido por ser um verdadeiro “coletor de coisinhas pequeninas” estava concentrado como nunca eu vi, de joelhos, com a cara encostada quase ao chão, observando e colocando meticulosamente cada pedra, cada folha. Esta atividade era perfeita para si e para o seu gosto particular em explorar objetos muito pequenos.

APÊNDICE F - Reflexão de dia 23 de novembro de 2017

Atividade: Mandalas com elementos da natureza II

Hoje fizemos as mandalas no recreio. As crianças aguardaram ansiosas por este dia perguntado diariamente “*Sara, é hoje que vamos fazer as mandalas lá fora?*”, demonstrando a satisfação que sentiram naquela tarefa.

As crianças sabiam o que fazer. Apenas reforcei a importância de se afastarem suficientemente entre si para poderem construir as mandalas e circularem livremente sem tocarem na construção dos outros. Alguns iniciaram sozinhos, outros em pares e no final a maioria tinha-se juntado a outras crianças, formado um grupo maior. Foi interessante observar esta dinâmica de interação. Não tiveram qualquer orientação nem foi necessário chamar a atenção de ninguém. De forma educada e respeitadora convidavam os amigos para se juntarem a si ou perguntavam se podiam juntar-se ao grupo. No grupo, organizavam-se e distribuíam tarefas: uns traziam as pedras, outros as folhas, outros compunham e alguém orientava. Partilharam os materiais. Quando terminavam, levantavam-se para contemplar as composições dos outros grupos. Elogiavam e perguntava o significado das construções, e os criadores partilhavam orgulhosamente a sua ideia. Foi um ambiente harmonioso, sem a habitual competitividade, comparação, e desconforto por ser imitado ou copiado. Foi um momento de partilha, de convívio amigável, de entreajuda e de introspeção.

Mais importante, foi uma oportunidade de ser criativo, não de forma condicionada, como nos trabalhos em que os materiais já estão previamente definidos, num molde já preparado e igual para todos; criatividade no sentido de liberdade e autenticidade, pela oportunidade de explorar, experimentar, optar e criar.

Os objetivos para esta atividade foram cumpridos, no entanto, gostaria de ter a oportunidade de repeti-la na mata, fora da escola, para que pudessem ser as crianças a recolher os próprios elementos e que construíssem as suas mandalas na própria natureza.

APÊNDICE G – 1ª Sessão de *Mindfulness*

Data: 12/01/2018

Tipo de Sessão	Planeada
Caracterização do grupo	15 elementos (7 rapazes, 8 raparigas) de 5 anos
Momento do dia	Tarde (após o recreio do almoço)
Intenções	Promover o relaxamento do corpo Promover o exercício da atenção plena Experimentar diferentes técnicas de respiração Contribuir para a sensação de felicidade Promover o reconhecimento de emoções e sentimentos
Técnicas	<ul style="list-style-type: none"> • Respiração • Alongamento
Materiais	Nenhum
Processo	<p>1ª Fase (Preparação) Descalços, sentar em flor de lótus ou de pernas cruzadas, respirando calmamente ao som de música relaxante.</p> <p>2º Fase (Desenvolvimento) <u>1-Respiração progressiva</u> Inspira em 3-2-1 Expira em 6-5-4-3-2-1 (Repetir 3 vezes). <u>2- Polegares no trago da orelha</u> Fletir os braços (< >). Colocar o polegar no trago da orelha e massajar - calmamente. Os restantes dedos apoiam na cabeça, massajando também a testa e cabeça. (30/40 segundos). <u>3- Borboleta</u> Colocar as mãos nos ombros e movimentar para baixo e para cima ou em movimentos circulares (30/40 segundos). <u>4-Cascata</u> Fletir os braços (< >) à altura do queixo. Inspirar profundamente pelo nariz e em simultâneo fazer o movimento de braços para a frente. De seguida, repetir mesmo movimento para trás expirando com o som “sheeeeeeeee” (repetir no máximo 5 vezes). <u>5-Abelha</u> Tapar cada ouvido com o dedo indicador. Inspirar profundamente. Ao seu ritmo, expirar com o som “zzzzzzzzzzzz” (repetir no máximo 5 vezes). <u>6-Respirar com conchinha</u> Colocar as mãos em conchinha. Respirar fundo a seu ritmo. Focar a atenção na respiração (começar por cinco segundos e aumentar o tempo progressivamente).</p>
Aquisições	<ul style="list-style-type: none"> - Levar o foco à respiração - Permanecer sentado de pernas cruzadas ou em flor de lótus - Realizar os ciclos respiratórios sem de distrair
Desenvolvimento da ação	Sentaram-se na roda e colocaram as pernas em flor de lótus. Pediram-me a bola expansora. Expliquei que hoje iríamos respirar sem a bola e

	<p>exclamaram “ohhh”. Estavam agitados e conversadores e levaram muito tempo a sossegar para iniciar os exercícios de respiração.</p> <p>Na respiração progressiva inspiraram em 3 tempos sem dificuldade mas não conseguiram expirar em 6 tempos.</p> <p>Conseguiram colocar as mãos corretamente no trago da orelha e na testa, massajando. Sorriam e teceram comentários como “huuuu”, “sabe bem”, quebrando o silêncio do momento.</p> <p>Realizaram o movimento Borboleta rodando os braços fletidos para a frente e para trás sem dificuldade. A maioria soltou risos e vocalizações, olhando para os colegas durante o exercício. Algumas crianças exageraram na amplitude e na velocidade dos movimentos, fazendo com que os amigos se rissem.</p> <p>A respiração da Cascata foi realizada com mais concentração. Não tiveram dificuldade em subir e descer os braços, acompanhando respiração. Inspiravam profundamente enquanto os braços subiam e soltavam a expiração em “Sheeeee” enquanto os braços desciam, acompanhando o movimento dos meus braços.</p> <p>Algumas crianças conseguiram realizar o exercício de respiração da Abelha sem dificuldade, outras não quiseram tapar o ouvido. Repetiram o exercício 3 vezes, expirando em Zzzzz e pediram outros sons. Experimentámos também expirar em “sssss” e “vvvvv”.</p> <p>Na respiração da Conchinha já estavam mais inquietos, mexendo muito o rabo e ajeitando-se nos seus lugares. A maioria colocou as mãos em conchinha (mudra do vazio), mas um rapaz negou-se e os outros também não quiseram. Sugerir que colocassem apenas as mãos sobre os joelhos ou de outra forma que gostassem. Alguns juntaram os dedos na posição tradicional de yoga (gyan mudra), soltando risos durante as respiração. As meninas conseguiram respirar 5 segundos, de olhos fechados, distraíndo-se depois com os risos. Os rapazes iram-se durante todo momento.</p>
<p>O que eu aprendi sobre o grupo/Reflexão da sessão</p>	<p>As crianças vêm do recreio com um nível de agitação muito grande e têm dificuldade em abrandar o ritmo cardíaco. Iniciar a sessão com respirações é uma paragem muito brusca no ritmo da criança.</p> <p>A bola expansora é o recurso favorito para a respiração. É um instrumento que permite respirar mantendo um foco num objeto dinâmico, ajudando a criança a concentrar-se e que gostam de usar sempre.</p> <p>O movimento de inspirar em 3 tempos é mais fácil que o movimento de expirar em 6. Vou experimentar treinar estes exercícios progressivamente começando por expirar em 2 e 3 tempos e observar o desempenho das crianças.</p>

	<p>A respiração cascata resultou bem. Acompanhar a respiração com um movimento é uma estratégia eficaz na concentração e no controlo da velocidade da expiração. Contribuiu também para o estado de atenção plena, que traz o foco à respiração.</p> <p>A respiração da abelha é uma técnica simples e que resultou bem para trazer o foco para respiração e para ajudar na expiração lenta. Vou utilizar esta respiração como estratégia de retorno à calma e diminuição do nível de agitação noutras situações do dia-a-dia.</p> <p>Algumas crianças ainda sentem algum embaraço nas dinâmicas. Sentem também necessidade de ter a aprovação dos colegas, criando situações de humor para esconder o seu desconforto e receio de “fazer mal”. As raparigas conseguem abstrair-se mais do julgamento exterior e do embaraço, concentrando-se na sua tarefa.</p> <p>As crianças ficam desconfortáveis e inquietas ao final de algum tempo na mesma posição. Tem necessidade de se mexer e procurar outra posição.</p>
O que eu senti/ aprendi sobre mim	<p>A linguagem corporal é suficiente para comunicar algo que é espetável para as crianças e deve ser privilegiada. Comunicar com o corpo sem recorrer à linguagem oral é uma boa forma de promover o respeito pelo silêncio.</p> <p>Não reprimir as reações das crianças para que se sintam cada vez mais confortáveis. Instalar um clima de aceitação para que progressivamente as crianças abandonem a necessidade de aprovação ou o medo do julgamento dos pares.</p>
Pontos a trabalhar no futuro	<p>Iniciar a sessão com um relaxamento ou exercícios de alongamentos, para que as crianças possam diminuir o ritmo progressivamente. Será uma transição mais suave entre o recreio e a sessão que se segue, trazendo de forma subtil a atenção ao corpo.</p> <p>Evitar fazer muito tempo de respirações seguidas porque torna-se aborrecido para as crianças.</p> <p>Tentar intercalar momentos de respiração com momentos de movimento.</p> <p>As respirações dinâmicas são uma boa estratégia para trazer o foco à respiração. Devo manter o recurso a objetos e o acompanhamento de movimentos.</p> <p>As respirações dinâmicas tornam-se numa estratégia mais rica e uma experiência mais prazerosas se for incluída ao longo do dia, em momentos pontuais.</p> <p>As próximas sessões deverão conter técnicas mais variadas, privilegiando a combinação de foco, com movimento, tornando a meditação ativa. No final deverá contemplar um momento de “integração” com uma prática de atenção plena.</p>

APÊNDICE H – 2ª Sessão de *Mindfulness*

Data: 15/01/20148

Tipo de Sessão	Planeada
Caracterização do grupo	5 elementos (3 raparigas e 2 rapazes); 5 anos
Momento do dia	Tarde (após o recreio do almoço)
Intenções	Promover a aprendizagem da respiração abdominal; Promover o desenvolvimento o sentido de cooperação; Promover o desenvolvimento da consciência do corpo; Possibilitar um momento calmo e relaxado (acalmar o corpo e a mente); Contribuir para a sensação de felicidade Promover o desenvolvimento de empatia; Promover o reconhecimento de emoções e sentimentos
Técnicas	<ul style="list-style-type: none">• Alongamentos• Respirações• Posturas de ioga• Mandalas
Materiais	Bola expansora
Processo	<p>1ª Fase(Preparação):</p> <ul style="list-style-type: none">-Sentar em roda, com pernas esticadas, unindo os pés no centro da roda.-Agarrar os pés, sem dobrar as pernas;-Segurar os joelhos, mantendo os pés no ar (começar com um de cada vez e terminar segurando os dois);- Fazer a posição borboleta com as pernas- Espreguiçar <p>2º Fase (Desenvolvimento)</p> <p>“Dona Aranha foi meditar”:</p> <p>Cantar a Musica “Dona Aranha foi meditar”, acompanhando os gestos (namastê, e flor de lótus).</p> <p>Respiração a pares (3 ou mais vezes):</p> <ul style="list-style-type: none">-Dois a dois, frente a frente, cruzar as pernas na posição de flor de lótus, segurar as mãos do amigo;-Sem largar, subir e descer os braços inspirando (quando sobe) e expirando (quando desce); <p>Respiração em grupo (3 ou mais vezes):</p> <ul style="list-style-type: none">- Em roda, pernas em flor de lótus e de mãos dadas. Subir e descer os braços, expirando e inspirando.

	<p>Bola Expansora</p> <p>Posturas de Ioga Posturas de ioga: Borboleta / Montanha / Árvore / Cobra / Gato.</p> <p>3ª Fase (Integração) Pintar uma mandala ao som de música relaxante</p>
Aquisições	<ul style="list-style-type: none"> - Efetuar dois ou mais ciclos respiratórios consecutivos; - Segurar a mão do amigo para respirar; - Fechar os olhos durante um ou mais ciclos respiratórios - Manter o silêncio durante os exercícios; - Indicar uma ou mais sensação /desconforto no corpo; - Indicar uma ou mais sensação/emoção após a sessão; - Realizar uma ou mais posturas de ioga; - Sentar em postura de ioga (flor de lótus)
Desenvolvimento da ação	<p>Estivam bastante agitados com um discurso mais acelerado e alto que o habitual.</p> <p>Senti dificuldade em reunir o grupo sentado no tapete uma vez que corriam, agarravam-se e empurravam-se pela sala. Sem me deixar falar, gritavam e anunciavam as áreas nas quais queriam brincar. Utilizei a estratégia de pedir a duas meninas que apresentassem os seus desenho, conseguido desta forma, que as crianças se sentassem no tapete e trouxessem a atenção para o momento presente.</p> <p>Alongaram algumas partes do corpo, relaxando e preparando-se confortavelmente para a sessão.</p> <p>Gostam da dinâmica <i>D. Aranha foi meditar</i> que efetuam corretamente, nos vários movimentos. Ficaram novamente inquietos e demoraram algum tempo e tornar à clama necessária para o momento seguinte.</p> <p>As respirações foram feias conforme planeadas.</p> <p>Fazem ciclos respiratórios inteiros, sem interrupções. Menos crianças se riem e conversam. Cruzam as pernas em flor de lótus espontaneamente, sem necessitar de indicação.</p> <p>As posturas de ioga foram introduzidas através de uma pequena história. Contava a história e quando surgia o nome do animal (postura de ioga) representavam-na espontaneamente, da forma como imaginavam. Sem corrigi-los, nem interromper a história, exemplificava a postura e as crianças corrigiam-se sozinhas. Gostaram da pratica e pediram para repetir, mas sem contar a história. Aleatoriamente fui dizendo os nomes dos animais e as crianças imitando, reproduziam o que aprenderam. Fui então calmamente fazendo as correções no corpo e na postura. Repetimos várias vezes e autonomamente, observavam-se autocorrigiam-se e corrigiam o outro.</p>

	<p>No final deitaram-se no chão, confortáveis a pintar uma mandala. Os desempenhos foram diferentes. A única criança que conseguiu permanecer em estado de atenção plena foi amenina com alguns problemas emocionais e baixa autoestima que escolheu um cantinho do tapete, afastada dos amigos. Pintou a sua mandala sem tirar os olhos da folha, apenas deslocava-se ao centro do tapete para trocar de lápis, o que fazia sem se distrair e sem falar. As outras crianças pintaram também as suas mandalas, mas conversaram enquanto o faziam, explicavam o que estavam a pintar e espreitavam as mandalas dos colegas.</p> <p>Terminámos a sessão novamente em roda, na posição de flor de lótus, com respirações. Nestas respirações a expiração é feita com diferentes sons (Zzzz, Sss, Xxxx, Vvvv). Relaxados, terminamos a sessão conversando sobre as sensações e as emoções. Todos partilharam que se sentiam mais relaxados e serenos. “<i>O corpo está mais leve</i>”, “<i>Não tenho raiva para bater nos amigos</i>”. Foram alguns comentários.</p>
O que eu aprendi sobre o grupo/Reflexão da sessão	<ul style="list-style-type: none"> - A dinâmica da música “<i>Dona Aranha foi meditar</i>” dificulta o retorno à calma necessária para o momento da respiração que se segue. Sendo um momento que as crianças gostam particularmente, vou experimentar passa-lo para depois dos exercícios de respiração. - A bola expansora já é um marco do momento <i>mindfulness</i> - As posições de ioga foram aprendidas com facilidade e despertaram muito o interesse das crianças. Posso experimentar outras vertentes para esta dinâmica como por exemplo, imprimir imagens dos animais em cartões para formar sequencias de posturas. - A pintura de mandalas é uma boa estratégia de integração dos exercícios de <i>mindfulness</i>, Embora não tivesse resultado para todos, é uma boa forma de ajudar as crianças a desenvolver o estado de atenção plena e de presença. É também uma estratégia para se libertarem progressivamente da necessidade constante de comparar o seu trabalho com o dos colegas e também de pedir a aprovação do adulto. - O momento de conversa no final é importante e deve ser mantido. É um momento de reflexão e consciencialização do estado físico e emocional. É um espaço e momento seguro de partilha das emoções e das sensações com os pares.
O que eu senti/aprendi sobre mim	<p>Que fico nervosa quando as crianças demoram mais a retornar à calma e a brandarem o ritmo.</p> <p>Crio uma grande expectativa relativamente à sessão e começo a julgar e a criticar o meu desempenho durante o processo.</p>

	Mesmo não demonstrando, fico impaciente relativamente aos comportamentos das crianças que não correspondem, por momentos, ao que intencionei.
Pontos a trabalhar no futuro	<ul style="list-style-type: none"> - Tentar não criar tantas expectativas e integrar-me mais à experiência - Tentar incluir a bola expansora na maioria das sessões. - Cantar a música “<i>Dona Aranha foi meditar</i>” depois da fase das respirações.

APÊNDICE I– 3ª Sessão de *Mindfulness*

Data: 20/01/2018

Tipo de Sessão	Planeada
Caracterização do grupo	5 elementos (3 raparigas e 2 rapazes); 5 anos
Momento do dia	Após o almoço e escovagem dos dentes
Intenções	<ul style="list-style-type: none">- Tomar consciência da respiração;- Tomar consciência do corpo;- Sentir-se calmo e relaxado (acalmar o corpo e a mente);- Sentir-se feliz;- Sentir empatia;- Comunicar emoções e sensações;
Técnicas	<ul style="list-style-type: none">• Alongamentos• Respiração• Atenção Plena
Materiais	Sino pequeno Bola expansora
Processo	<p>1ª Fase(Preparação)</p> <ul style="list-style-type: none">-Sentar em roda, com pernas esticadas, unindo os pés no centro da roda.-Agarrar os pés, sem dobrar as pernas;-Segurar os joelhos, mantendo os pés no ar (começar com um de cada vez e terminar segurando os dois);- Fazer a posição borboleta com as pernas- Espreguiçar <p>2ª Fase (Desenvolvimento)</p> <p>Respiração Cascata</p> <p>Fletir os braços (< >) à altura do queixo. Inspirar profundamente pelo nariz e em simultâneo fazer o movimento de braços para a frente. De seguida, repetir mesmo movimento para trás expirando com o som “sheeeeeeee” (<u>repetir no máximo 5 vezes</u>).</p> <p>Respiração Bola expansora</p> <ul style="list-style-type: none">- em roda, pernas em flor de lótus utilizar a bola para respirar;- Inspirar quando abre e expirar quando fecha. Fazer duas respirações e passar ao amigo;- Grupo acompanha as respirações dos colegas. <p>Música <i>Dona Aranha foi Meditar</i></p> <p>Cantar a Musica “Dona Aranha foi meditar”, acompanhando os gestos (namastê, e flor de lótus).</p>

	<p>3ª Fase (Integração)</p> <p>Jogo do Sino:</p> <p>1ª Variante— Sentados em roda, passam o sino de mão em mão, sem tocar a campainha</p> <p>2ª Variante— De pé, circular à volta do tapete, sem fazer tocar o sino.</p>
Aquisições	<ul style="list-style-type: none"> - Efetuar dois ou mais ciclos respiratórios consecutivos; - Segurar a mão do amigo para respirar; - Fechar os olhos durante um ou mais ciclos respiratórios - Manter o silêncio durante os exercícios; - Sentar em postura de ioga (flor de lótus)
Desenvolvimento da ação	<p>Entraram na sala, descalçaram-se, arrumaram os sapatos e sentaram-se em roda, no tapete.</p> <p>No momento de preparação, realizaram os exercícios com alguma dificuldade, demorando-se a encontrar posição certa e perdendo o equilíbrio em alguns momentos. No entanto estavam mais concentrados e empenhados nas tarefa relativamente às sessões anteriores.</p> <p>As respirações foram feitas também de forma correta e tranquila. Conseguiram manter-se calmos e serenos. Respeitaram o silêncio e mantiveram as pernas cruzadas ou em flor de lótus.</p> <p>No respiração com a Bola Expansora espiram como pretendido sincronizando a expiração e expiração com o movimento de abrir e fechar da bola. Mantem-se serenos e pacientes, enquanto esperam que a bola passam por todos os colegas e aguardam a sua. Acompanham as respirações dos amigos, sem desviar a tenção da bola. No seu momento, algumas crianças fecham os olhos enquanto respiram.</p> <p>A dinâmica da D. Aranha foi suprimida a pedido das crianças.</p> <p>Durante o jogo do sino, mantiveram-se serenos e em silencio. Passavam o sino de mão e mão muito lentamente. Algumas crianças faziam tocar o sino e suspiravam. Expliquei que estava tudo bem, que pode acontecer o sino tocar, pois faz parte de aprender algo novo. Quiseram repetir a dinâmica até que o sino não tocassem nenhuma vez, em cada volta, repetindo cinco vezes o jogo.</p> <p>Na 2ª variante estava igualmente serenos e tranquilos. À vez, contornaram o tapete, segurando o sino com uma mão e dando passos muito pequenos e lentos. Os restantes, sentados no centro do tapete, aguardavam silenciosamente a sua vez, de olhos fixos no sino e no colega em ação.</p>
O que aprendi sobre o grupo/Reflexão da sessão	<p>Já compreendem que o momento de <i>mindfulness</i> é um momento de relaxamento, silêncio e quietude. Estão cada vez mais</p>

	<p>acostumados às dinâmicas, não necessitando de muito orientação para se prepararem.</p> <p>Começam a focar-se e mais na realização do próprio exercício do que em outros aspetos. Não tecem comentários sobre o seu desempenho (<i>“Não consigo”, “Vou cair”, “olhem para mim”</i>) nem tentam provocar o riso nos colegas.</p> <p>A respiração com a bola expansora mantém a preferência das crianças. É o objeto com o qual estão mais familiarizados e talvez por isso consigam começar a relaxar cada vez mais e sintam necessidade de fechar os olhos para melhor se abstrair dos estímulos exteriores.</p> <p>O facto de pedirem para não fazer a Dinâmica da D. Aranha, pode significar que está a tornar-se repetitivo, levando à diminuição do interesse.</p> <p>Não insisti na sua realização. A sensação de bem-estar e felicidade é um dos fatores primordiais e ninguém é feliz a fazer algo sem vontade.</p> <p>A dinâmica do sino permitiu, para além da tenção plena, permitiu aprendizagens muito importantes. Algumas crianças são extremamente competitivas e uma delas em particular, chora e desiste de todos os jogos quando não ganha ou tem dificuldade. Foram pacientes e resilientes. Com a minha ajuda, compreenderam que sendo a primeira vez, era expectável que o desempenho não fosse o melhor. Pedi com fossem generosos e pacientes consigo próprios, explicando que teríamos mais oportunidades para fazer o jogo. Foram persistentes e realizaram o jogo calmamente e em silêncio até obterem o resultado pretendido.</p>
O que eu senti/ aprendi sobre mim	<p>Hoje decidi entregar-me mais à experiência e diminuir as expectativas.</p> <p>Foquei-me mais na sensação de bem-estar, minha e das crianças, do que no facto de a planificação acontecer conforme pensada</p> <p>Não fiquei constrangida por não quererem fazer dinâmica da D. Aranha. Vi antes uma oportunidade de perceber o que as crianças querem em cada momento e de lhes permitir apropriarem-se das sessões, tomar decisões e respeitarem também a sua vontade interior.</p> <p>Sinto uma ligação mais estreita com o grupo. Sinto que comunico melhor, que me escutam com mais atenção e que refletem sobre o que transmito. Sinto que desenvolvemos mais empatia entre todos e que se criam pontes de afeto, respeito e compaixão.</p>
Reflexão/ Pontos a trabalhar no futuro	<p>Retirar a dinâmica da D. Aranha da próxima sessão.</p> <p>Ter sempre alguns materiais disponíveis (sino, bola expansora, amigo da respiração, etc.) para o caso de as crianças optarem por outras dinâmicas diferentes da sessão planeada.</p>

APÊNDICE J – 4ª Sessão de *Mindfulness*

Data: 22/01/2018

Tipo de Sessão	Planeada
Caracterização do grupo	15 crianças de 5 anos
Momento do dia	Tarde (após ao recreio do almoço)
Intenções	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a aprendizagem da respiração abdominal; - Promover o desenvolvimento o sentido de cooperação; - Promover o desenvolvimento da consciência do corpo; - Possibilitar um momento calmo e relaxado (acalmar o corpo e a mente); - Contribuir para a sensação de felicidade - Promover o desenvolvimento de empatia; - Promover o reconhecimento de emoções e sentimentos
Técnicas	<ul style="list-style-type: none"> • Alongamentos • Respiração • Atenção Plena
Materiais	<p>Bola Expansora</p> <p>Urso de Peluche</p> <p>Novelo de lã</p>
Processo	<p>1ª Fase(Preparação)</p> <ul style="list-style-type: none"> -Sentar em roda, com pernas esticadas, unindo os pés no centro da roda. -Agarrar os pés, sem dobrar as pernas; -Segurar os joelhos, mantendo os pés no ar (começar com um de cada vez e terminar segurando os dois); - Fazer a posição borboleta com as pernas - Espreguiçar <p>2ª Fase (Desenvolvimento)</p> <p>Bola expansora</p> <ul style="list-style-type: none"> - Em roda, pernas em flor de lótus utilizar a bola para respirar; - Inspirar quando abre e expirar quando fecha. Fazer duas respirações e passar ao amigo; - Grupo acompanha as respirações dos colegas. <p>Amigo da Respiração</p> <ul style="list-style-type: none"> - Deitar de costas no chão e colocar o peluche sobre a barriga. - Respirar lenta e profundamente, observando o peluche a subir quando inspira e a descer quando expira <p>3ª Fase (Integração)</p> <p>Dinâmica da Teia</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Em roda, à vez, cada criança segura numa parte da lã e passa o restante novelo a outro menino. - Cada um segura a sua parte da lã, formando uma teia.
Aquisições	<ul style="list-style-type: none"> - Respirar lenta e profundamente; - Efetuar dois ou mais ciclos respiratórios consecutivos; - Cooperar em jogos coletivos; - Comunicar emoções e sensações; - Sentir-se calmo e relaxado;
Desenvolvimento da ação	<p>Realizaram os exercícios de preparação com menos dificuldade em equilibrar-se. Estavam concertados no seu corpo, autocorrigiam-se encontrando a melhor posição para fazer o exercício.</p> <p>Na respiração com a bola expansora mantiveram-se em roda, tranquilos e em silêncio, aguardando calmamente a sua vez. Algumas crianças fecham os olhos enquanto respiram com a bola.</p> <p>Após este momento, pediram-me para fazer as posturas de ioga. Não estava planeado mas mesmo assim fizemos. Trocaram de uma postura para a outra enquanto eu indicava os animais. Sem a minha ajuda, observavam-se e saíam das suas posições para corrigir os amigos, juntando-lhes as pernas, ajeitando as mãos ou efetuando as posturas na sua frente, para que observassem a forma correta de o fazer. As outras, por sua vez, aceitavam as recomendações e as correções dos colegas.</p> <p>Na dinâmica “Amigo da Respiração” tiveram todos dificuldade em efetuar a respiração abdominal, contraindo o diafragma para respirar. Deixei as crianças embaladas pela música, deitadas e relaxadas, realizando calmamente o exercício. Dois amigos entreolham-se e, em silêncio, aproximam-se um do outro para dar a mão. Sorriram e continuam a realizar o exercício sem soltar as mãos.</p> <p>Terminámos a sessão com o jogo da teia. Já conheciam, mas mesmo assim quiseram repetir. Correu como planeado. As crianças participaram com empenho, segurando a sua parte da lã e passando o novelo aos outros. Cooperaram durante todo o processo, sem largar a sua lã. Para que experienciassem mais um pouco o sentido de cooperar, desafiei o grupo a levantar-se e esticar o braço sem desfazer a teia.</p> <p>No fim, ao som da música relaxante, conversámos e partilhámos como nos sentimos. Referiram que estavam mais calmos e alguns suspiraram “cansados”. Refletimos sobre a Jogo da Teia, conversando sobre o impacto que cada um tem individualmente para o sucesso do jogo. Acrescentaram ainda que com a teia, “estavam todos ligados uns aos outros”.</p>
O que eu aprendi sobre o	<p>O facto de algumas crianças fecharem os olhos durante a respiração reflete o à vontade que sentem com o exercício e a necessidade de relaxar cada vez mais. Os olhos fechados permitem uma maior</p>

grupo/ Reflexão da Sessão	<p>entrega. Permite-nos desligar-nos de todos os estímulos exteriores e levava nossa atenção o mundo Interior. Os iniciais risos de vergonha e desconforto deram lugar a uma integração do momento e maior entrega à experiência.</p> <p>Como já expectava, recorreram à respiração diafragmática. Acredito que com o treino consigam perceber a diferença e tomar consciência da respiração abdominal.</p> <p>As posturas de ioga são um dos momentos preferidos das crianças. Aprendem com facilidade as posturas correspondentes a cada animal. Um minoria das crianças necessita de pequenas correções, mas na maioria executam corretamente as posições</p> <p>A aproximação das duas crianças durante a respiração foi para mim uma evidencia do benefício da prática de <i>mindfulness</i>. Não somos seres individuais e temos um necessidade instintiva de nos ligarmos aos outros. E quando estamos tranquilos e centrados, construímos facilmente essas pontes afetivas.</p>
O que eu senti/aprendi sobre mim	<p>Sinto-me cada vez mais tranquila e confiante nas sessões. Permito-me relaxar cada vez mais. Não tenho tantas expectativas sobre o desenvolvimento da ação, entregando-me mais à experiência.</p> <p>Sinto-me mais próxima e ligada emocionalmente ao grupo e sinto que as crianças comunicam de forma mais consciente e intuitiva tanto comigo entre si. É o momento do dia em que me sinto, mais autêntica e genuína comigo e com o grupo.</p>
Pontos a trabalhar no futuro	<p>Desafiar as crianças para que tentem “encher e esvaziar a barriga” nas suas respirações, promovendo respiração abdominal na vez da respiração diafragmática.</p> <p>Numa fase mais adiante gostaria de utilizar esta dinâmica com uma outra intenção, transforma o jogo numa teia de gratidão. seria utilizada para finalizar a sessão de <i>mindfulness</i>. Nesta variante, cada elemento “agradece” por algo de bom (uma situação agradável, algo /alguém que goste, etc.), antes de passar o novelo, tecendo a teia da gratidão.</p>

APÊNDICE L – Diário de Bordo do dia 04 de Dezembro de 2018

Situação: Repressão do Choro da L. (Manhã)

O dia começou de forma inesperada, com a transição do espaço/sala do grupo do piso 0 para o piso 2 da instituição, sem conhecimento prévio das crianças ou dos pais.

O ambiente era um misto de excitação, ansiedade e desconforto. As três crianças emocionalmente mais frágeis procuraram o meu conforto e debatiam-se para sentar-se no meu colo. Uma delas, a mais instável, retrocedera naquele momento e tornara a chorar após a separação da mãe. Entrelaçava os braços no meu pescoço, dizendo entre lágrimas e soluços *“Sara, eu quero colo”*. Disse que podia sentar-se ao meu lado e expliquei: *“Hoje é um dia diferente. Eu percebo que estás triste. Eu também estou curiosa com a nova sala, sabes, mas a seguir vamos descobrir as coisas novas.”* Encostou-se a mim soluçando, mas mais tranquila. Neste momento, a educadora apercebe-se da situação e num tom de voz elevado, pega na Leonor, senta-a no outro lado do tapete e diz às outras crianças que se sentem noutro lugar, referindo *“A Sara tem que estar com outros meninos também”*. Explica à L que já chega de birras, pois não há razões para estar assim. A menina senta-se do outro lado do tapete, num grande choro, olhando para mim. Chamou-me à parte e explicou-me que deveria “cortar” um pouco mais com a L, que ela própria já falou com a mãe porque aquela situação é um problema. Referiu também que a criança só age assim comigo e que eu deveria vê-la no período da tarde, quando eu não estou, não parece a mesma e porta-se até muito mal.

Situação: Conversa sobre emoções e sentimentos (Tarde)

Sentámo-nos no tapete, em volta de uma coluna que tocava musica clássica e relaxante. Sem explicações, descalcei-me e fiz alguns exercícios de alongamento que as crianças intuitivamente imitaram, sem perguntas. Alongámos os braços, o pescoço, as pernas e espreguiçámo-nos. Perguntei o que queriam fazer, e responderam *“desenhar”*. Mantive a música e deixei que permanecessem descalços. Desenharam em silêncio, concentrados e serenos. Minutos depois, o Z diz: *“Eu não quero mais essa música”*. Pergunto se a música está a incomodar e responde-me que não, abanando a cabeça. Reparo que tem uma expressão triste e chamo-o à parte. Conversamos e explica-me que gosta da música mas está triste. Pergunto se lhe dói alguma parte do corpo quando ouve a música e coloca a mão no peito.

Explico que está emocionado e que é algo que também me acontece a mim. Que existem músicas tão bonitas que parecem fazer doer o coração e temos vontade de chorar. Encosta-se a mim e chora por uns segundos. Abraço-o explicando: *“Está tudo bem, Z. podemos chorar quando estamos emocionados”*. Enxuga as lágrimas para retornar à mesa. Pergunto se quer que tire a música. Responde que não, e continua o seu desenho.

Aproveito o momento de serenidade e introspecção para conversar sobre as sensações e emoções provocadas pela música.

Eu: *“O que acham desta música?”*

Z: *“É bonita”*

L: *“É uma música calma”*

Y: *“Olha, é assim.....”* (faz um movimento lento com as mãos e os braços num espécie de onda)

Eu: *“Como se sentem quando ouvem a música?”*

Sofia: *“Sentimo-nos calmos e felizes”*

Yara: *“ Calmo. O coração bate devagarinho ”*

Eu: *“O que é estar calmo?”*

S: *“Vontade de abraçar, de ser amigo. Vontade de amar. De estar ao pé dos outros”*

Y: *“É não sentir raiva”*

Eu: *“O que é sentir raiva”?*

Y: *“Raiva é vontade de bater em alguém ou deitar a raiva aos outros”*.

Conversámos um pouco sobre esta emoção e concluimos que todos temos momentos em que sentimos raiva. Explico que também sinto, e dou exemplos práticos. As crianças dão também alguns exemplos desses momentos. Discutimos algumas ideias e estratégias de como libertar a raiva ou ajudar um amigo quando vimos que está com raiva. Surgiram as seguintes propostas:

Y: *“Pôr uma música gentil que faz acalmar”*.

S: *“Dar abraços para acalmar e não ficar tristes”*.

Z: *“Dar beijinhos”*.

L: *“Animá-lo”*.

Y: *“Fazer um desenho que acalme”*

APÊNDICE M – Diário de Bordo do dia 27 de Dezembro de 2018

Situação: Conflito entre L e V no momento da canção do “Bom dia”

As crianças estavam sentadas no tapete e a V estava de pé, procurando um lugar para se sentar. Esta situação é recorrente. A menina chega todos os dias à escola no momento da roda e recusa-se a sentar-se, demorando muito tempo para o fazer. Neste momento de espera, a L, que está sentada atrás da V, mexe-lhe no rabo e recebe em resposta um forte pontape. A L chora e eu reajo à situação, chamando o nome da outra menina. Fi-lo num tom mais alto que o habitual, reagindo à força que utilizou no pontapé e que deixara a outra magoada.

A V, responde à minha chamada de atenção cruzando os braços, contraindo a expressão e batendo com o pé no chão. Conhecendo já o comportamento da menina, considerei que aquele não era o melhor momento para resolver a situação, mas indiquei que se se sentasse e que depois iríamos conversar sobre o que aconteceu. Expliquei o mesmo à L “Eu sei que estás triste e que te dói a perna. Quando sairmos da roda, vamos tentar perceber o que aconteceu”. A menina enxugou as lágrimas e parou de chorar.

Durante a brincadeira livre chamei a V e tivemos uma conversa:

Eu: *Vitória eu gostava de perceber o que aconteceu. Porque bateste à L?*

(Cruzou os braços e olhou para o chão sem me responder)

Eu: *Tu ficas zangada quando chegas à escola e vez que já estamos na roda?*

V: *Sim!* (Bate com o pé, mantendo a cabeça baixa e olhar no chão)

Eu: *Eu compreendo.. Eu também não gosto nada quando chego a um sítio e percebo que já estão lá todos. Deixa-me muito irritada, sabes?*

(Vitória levante os olhos do chão, descruza os braços e alivia a expressão)

Eu: *Foi por isso que bateste à Leonor?*

V: *Sim. Porque ela mexeu no meu rabo.*

Eu. *Hum, estou a ver. Ela mexeu no teu rabo e tu não gostaste. Eu compreendo porque eu também não ia gostar. Mas mesmo assim, não podemos bater nos amigos quando não gostamos de algo.*

V: *Mas eu não gostei.* (Repete num tom de lamuria enquanto remexe no meu cabelo).

Eu: *V, eu percebo que tu ficas muito irritada, e quando estamos irritados temos vontade de bater em alguém. Mas quando sentires essa raiva tenta respirar, como fazemos com a nossa bola e dizer para ti: eu estou zangada, mas não posso bater.*

V: *Mas ela mexeu no meu rabo e eu não gosto!* (insiste novamente).

Eu: *Eu percebo V, há partes do nosso corpo que não gostamos nada que nos toquem e o rabo é uma delas. Mas talvez a Lr não saiba isso. Como é que achas que ela se está a sentir?*

V: *Triste.*

Eu: *Achas que podemos fazer alguma coisa para mudar isso?*

V: *Pedir desculpa.*

Eu: *Sim, isso é uma ótima ideia. Mas também podemos explicar porque é que lhe deste o pontapé, para a Leonor perceber que tu não gostaste que ele te tivesse mexido no rabo.*

Fui chamar a L as duas conversaram

V: *L, tu mexeste no meu rabo e eu não gostei.*

L: *Mas tu bateste com muita força e dói minha perna*

Eu: *Pois foi, foi muito força eu vi que te doeu muito. Mas sabes uma coisa, a V fica sempre muito zangada quando chega e vê que estão todos na roda menos ela. E quando estamos zangados fazemos disparates. Compreendes?*

L fica em silencio por uns segundos e sem dizer nada abraça a amiga. As duas sorriem e explico “*Um abraço é o melhor pedido de desculpas*”.

Termino a conversa explicando. “*Todos fazemos coisas menos boas que magoam os amigos e até podemos ficar envergonhados. Também acontece comigo e com as minhas amigas. Mas é importante tentar sempre conversar ou explicar o que sentimos. E se precisarem de ajuda, eu ajudo.*

As duas deram as mãos, viraram costas e entre pulinhos, voltaram para a sala. Momentos depois, durante a brincadeira a V empurra uma menina que cai no chão. No mesmo momento leva as mãos à cabeça sobre e explica. “*Ai esqueci-me de não bater!!*”

A minha conversa não serviu para reprimir o seus sentimentos nem para inibir o seu comportamento. Mas serviu para o iniciar de uma tomada de consciência do próprio estado emocional e do comportamento revelado.

APÊNDICE N– Diário de Bordo de 12 de dezembro de 2017

Situação: Conflito entre a L a V na Área da Casinha

Durante o período de brincadeira livre nas áreas de interesse e desenvolvimento da sala, recebo a queixa de uma menina relativamente a outra. A queixosa é L, a criança emocionalmente frágil que chora todas as manhãs. A agressora é a V, a menina autoritária e prepotente que gosta de dirigir e controlar as brincadeiras, bem como dispor de todos os brinquedos e materiais sem objeção, estando envolvida na maioria dos conflitos intrapessoais da sala.

“Explicou-me o que aconteceu e perguntei como é que se sentiu. Referiu que não gostou e que ficou triste. Incentivei-a L a conversar com a outra parte e a explicar o que sentiu. Resistiu e pediu-me que fosse com ela. Acompanhei apenas, para que se sentisse apoiada, mas sem intervir. Entre lágrimas, a L explicou *“Oh V, eu não gostei. Eu também quero brincar.”* A V olhou-a muito seriamente nos olhos sem dizer uma palavra. Contrariei o *modus operandi* nesta situação em que é ordenado à V que peça desculpa à outra parte. Conversei com a V, perguntando-lhe como é que achava que a L se estava a sentir e se queria fazer alguma coisa perante isso. Baixou a cabeça, cruzou os braços e bateu o pé no chão. Expliquei-lhe que no seu tempo, teria que resolver a situação com a L.” (Diário de Bordo)

O Pedido de desculpa não o surgiu no momento e não indiquei que o fizesse. Esperei e fui paciente. Percebi que a V tomou consciência da sua atitude mas naquele momento ainda não estava preparada para resolver a situação, precisando do seu tempo para acomodar aquele conflito. O pedido desculpa surgiu, de forma sentida, num abraço na hora da sesta, enquanto se preparavam para dormir.

APÊNDICE O – Diário de Bordo de 30 de Novembro de 2017

Situação: Conflito entre a S e a Y

Após o recreio da manhã, as crianças sentam-se no muro enquanto bebem água e aguardam para fazer a higiene antes do almoço. Ainda agitadas com o recreio, algumas crianças têm brincadeiras que originam conflitos. A Y chora e queixa-se da melhor amiga, S, que lhe bateu. Pergunto o que aconteceu mas a S não me responde, baixando a cara e escondendo o olhar no chão. Peço-lhe que venham conversar comigo, mais afastadas do grupo, para podermos encontrar uma forma de resolver a situação. A menina que agrediu a outra recusa-se a conversar. Respeito e aceito, um pouco a custo, vendo que a sua melhor amiga chora, magoada com a atitude, desabafando *“Ela não quer falar comigo”*. Fico triste com a situação, mas mesmo assim, explico apenas que compreendo que ela está triste e magoada, mas que não podemos obrigar a amiga a falar. Temos que dar-lhe tempo.

Durante a higiene, aproveito que as amigas estão separadas e falo com a menina que magoou a amiga *“Eu sei que foi sem intenção. São coisas que acontecem. Eu também já magoei um amigo. Todos fazemos disparates dos quais nos arrependemos e isso não faz mal. O importante é saber pedir desculpa e não deixar um amigo triste e magoado connosco”*. Baixou novamente o olhar, sem comentar o que ouviu. Almoçou em silêncio, sem conversar com ninguém.

Após o almoço, durante a fila para a escovagem dos dentes abraçou a amiga explicando *“Desculpa Y, foi um disparate”*. A amiga retribui o abraço com um sorriso, fechando os olhos enquanto respondia *“Não faz mal”*.